



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Masteroppgave

Eksternalisert atferd i skolehverdagen

En kvalitativ studie av læreres empiriske forebygging og håndtering av eksternalisert atferd i skolehverdagen

Henrik Jawahir Helin

Masteroppgave i Spesialpedagogikk, PED-3901, Mai 2024

Innhold

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn og faglig begrunnelse for valg av tema | 1 |
| 1.2 | Masteroppgavens formål | 2 |
| 1.3 | Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger | 2 |
| 1.4 | Studiens struktur | 3 |
| 2 | Teoretisk rammeverk | 3 |
| 2.1 | Begrepsavklaring | 3 |
| 2.1.1 | Differensieringen mellom normal negativ problematferd og atferdsvansker | 4 |
| 2.1.2 | Eksternalisert atferd..... | 4 |
| 2.1.3 | Problematferd..... | 5 |
| 2.1.4 | Atferdsvansker | 5 |
| 2.1.5 | Studiens helhetlige forståelse av begrepene | 6 |
| 2.2 | Diagnoser knyttet til eksternaliserte atferdsvansker | 6 |
| 2.2.1 | ADHD..... | 6 |
| 2.2.2 | Opposisjonell og alvorlige atferdsforstyrrelser..... | 7 |
| 2.3 | Sosial kompetanse..... | 8 |
| 2.4 | Atferdspyramiden | 9 |
| 2.5 | Risiko- og beskyttelsesfaktorer for eksternalisert problematferd | 10 |
| 2.5.1 | Risikofaktorer | 10 |
| 2.5.2 | Beskyttelsesfaktorer | 11 |
| 2.5.3 | Transaksjonsmodellen | 11 |
| 2.5.4 | Tidlig innsats..... | 12 |
| 2.6 | Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – læreplanverkets overordnede del... | 13 |
| 2.7 | Behavioristisk læringsteori..... | 13 |
| 2.7.1 | Operant betingning | 14 |
| 2.7.2 | Kritikk mot behaviorismen | 15 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.8 | Baumrinds oppdragsmodell..... | 15 |
| 2.8.1 | Den ettergivende voksne | 16 |
| 2.8.2 | Den autoritære voksne..... | 16 |
| 2.8.3 | Den autoritative voksne..... | 16 |
| 3 | Tidligere forskning | 17 |
| 3.1 | Læreren som autoritativ voksen..... | 17 |
| 3.2 | Lærer-elev relasjon | 17 |
| 3.3 | Tydelige regler og forventninger til atferd | 18 |
| 3.4 | Operant betinging og eksternalisert atferd | 19 |
| 3.5 | Ris eskalerer og ros demper..... | 20 |
| 3.6 | Hjem- skole samarbeid..... | 21 |
| 4 | Metode | 22 |
| 4.1 | Kvalitativ metode..... | 23 |
| 4.2 | Vitenskapsteoretisk forankring | 23 |
| 4.2.1 | Fenomenologi | 24 |
| 4.2.2 | Hermeneutisk tilnærming for tolkning | 24 |
| 4.3 | Utvalg | 25 |
| 4.3.1 | Informanter og inklusjonskriterier | 25 |
| 4.3.2 | Rekrutteringsprosessen..... | 26 |
| 4.3.3 | Presentasjon av informanter | 27 |
| 4.4 | Intervjuprosessen | 28 |
| 4.4.1 | Semi-strukturert dybdeintervju som kvalitativ metode | 28 |
| 4.4.2 | Intervjuguiden..... | 29 |
| 4.4.3 | Lydopptak..... | 31 |
| 4.4.4 | Pilotstudier | 32 |
| 4.4.5 | Intervjuene | 32 |
| 4.4.6 | Begrepsendring: Fra utagerende til eksternalisert atferd..... | 33 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.5 | Transkribering av materiale | 33 |
| 4.6 | Analyse av data | 34 |
| 4.7 | Forskningens kvalitet | 36 |
| 4.7.1 | Generaliserbarhet | 36 |
| 4.7.2 | Reliabilitet | 37 |
| 4.7.3 | Validitet | 37 |
| 4.8 | Forskerrollen | 38 |
| 4.9 | Etiske vurderinger og betraktninger | 38 |
| 4.10 | Metodekritikk | 39 |
| 5 | Presentasjon og analyse av funn | 40 |
| 5.1 | Informantenes refleksjoner over begrepet utagerende atferd | 40 |
| 5.1.1 | Utagerende atferd som begrep | 40 |
| 5.1.2 | Bakgrunn for eksternalisert atferd hos barn | 41 |
| 5.1.3 | Eksternalisert atferd - normalatferd eller avvikende atferd? | 41 |
| 5.2 | Forebygging på systemnivå | 42 |
| 5.2.1 | Kollegiesamarbeid | 42 |
| 5.2.2 | Samspill mellom ledelsen og lærerne | 43 |
| 5.2.3 | Instanser som sparringspartnere | 43 |
| 5.3 | Forebygging på individnivå | 44 |
| 5.3.1 | Den autoritative læreren | 44 |
| 5.3.2 | Sosialt kompetansearbeid | 45 |
| 5.3.3 | Belønningssystemer | 45 |
| 5.4 | Håndtering av eksternalisert problematferd | 46 |
| 5.4.1 | Forsterk det positive og overse det negative | 46 |
| 5.4.2 | Taktil berøring | 47 |
| 5.4.3 | 1:1 oppfølging | 47 |
| 5.4.4 | Informantene i møte med aggressiv atferd | 48 |

| | | |
|-----|---|----|
| 5.5 | Det relasjonelle aspektet..... | 49 |
| 5.6 | Hjem-skole samarbeidet | 50 |
| 6 | Drøfting av funn | 52 |
| 6.1 | Lærernes helhetlige forståelse av begrepet eksternalisert atferd | 52 |
| 6.2 | Hvilke strategier og tiltak benytter lærerne seg av for å forebygge eksternalisert atferd i skolehverdagen? | 54 |
| 6.3 | Hvordan håndterer lærere eksternalisert atferd i skolehverdagen?..... | 60 |
| 6.4 | Konklusjon og implikasjoner..... | 64 |
| | Referanseliste | 66 |
| | Vedlegg | 71 |

Tabelliste

| | |
|--------------------------|----|
| Tabell 1 - Utvalget..... | 28 |
|--------------------------|----|

Figurliste

| | |
|---|----|
| Figur 1- Ogdens atferdspyramide (Ogden, 2022, s. 12). | 9 |
| Figur 3 - Kategorier og koder | 36 |

Sammendrag

Eksternalisert atferd beskrives som et av skolehverdagens største utfordringer, og innvirker negativt på klassens lærings- og psykososiale miljø. Å inneha en kompetanse om hvilke tiltak lærere opplever som effektive i forebyggingen og håndteringen av problematferd og atferdsvansker kan være essensielt for å redusere prevalensen av fenomenet og forhindre en videre negativ utvikling.

Gjennom en kvalitativ fenomenologisk tilnærming forsøker denne studien å belyse hvordan fire strategisk utvalgte lærere på 1.-4. trinn reduserer forekomsten av eksternalisert atferd i sin klasse. Problemstillingen for studien er:

«Hvordan arbeider lærere empirisk med å forebygge og håndtere eksternalisert atferd i skolehverdagen?».

Problemstillingen vil belyses ved av hjelp følgende forskningsspørsmål, som samlet sett redegjør for lærernes egne perspektiver og erfaringer i møte med eksternalisert atferd:

1. Hvilken helhetlig forståelse har lærere av begrepet eksternalisert atferd?
2. Hvilke strategier og tiltak benytter lærere seg av for å forebygge eksternalisert atferd i skolehverdagen?
3. Hvordan håndterer lærere eksternalisert atferd i skolehverdagen?

Informantenes erfaringer drøftes opp mot et teoretisk rammeverk og tidligere forskning som skal danne grunnlaget for å forstå kompleksiteten av eksternalisert atferd. Studien indikerer en rekke tiltak på system- og individnivå som gjennom et gjensidig samspill har som formål å redusere prevalensen av eksternalisert atferd i skolehverdagen. Funnene kan bidra til fremtidig praksis og utvikling av tiltak for lærere i møte med elever med eksternalisert problematferd.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og faglig begrunnelse for valg av tema

Eksternalisert atferd i skolehverdagen blir i litteraturen beskrevet som et av læringsmiljøets største utfordringer (Ogden, 2022, s. 11). Dette synspunktet begrunnes også av ulike studier (Drugli, 2020; Garwood et al., 2016; Zoromski et al., 2020), som alle konkluderer med at atferden direkte og indirekte innvirker negativt på læringen og det psykososiale miljøet i skolehverdagen. I tillegg til å forstyrre sine medelever og aktøren selv, opptar også eksternalisert atferd enormt mye av lærerens oppmerksomhet og kapasitet (Nash et al., 2015). I samsvar med disse synspunktene poengterer Sanches-Ferreira (2021) at atferden forstyrrer faglig og sosial utvikling i såpass stor grad at fenomenet kan føre til alvorlige konsekvenser for læringsutbyttet og trivselen klassen kollektivt sett oppnår, dersom atferden ikke avtar innen en kort periode.

Hyppig forekomst av eksternalisert atferd blant elever i USA er en primærårsak til at nyutdannede lærere forlater yrket i løpet av de første fire årene etter endt utdanning (Nash et al., 2015). Ogden (2022, s. 18) hevder at om lag 10% av barn i norden har utfordringer som er såpass omfattende at de kan betegnes som atferdsvansker. Videre kommer det frem at prevalensen av atferdsvansker i den norske skolen har vært en vedvarende utfordring de siste 10 årene.

Eksternalisert atferd i barneskolealder har også vist seg å være en sterk risikofaktor for utviklingen av mer alvorlig norm- og regelbrytende atferd i senere alder (Drugli, 2020, s. 170; O'Connor et al., 2011). Antisosial atferd i voksen alder er et hyppig resultat av atferdsproblematikk i tidligere alder, og kan eksempelvis kjennetegnes gjennom rusmisbruk eller annen kriminalitet som vold, ran og stjeling (Ogden, 2022). I tillegg til dette har barn med eksternaliserte vansker en økt risiko for utviklingen av alvorlige emosjonelle vansker som angstlidelser og depresjon (Crews, 2006).

I lys av innfallsvinklene over er det naturlig å tenke seg til at skolen ideelt sett bør intervensere så raskt og effektivt som mulig mot eksternalisert atferd i forsøk på å forhindre videre skjevutvikling. For å kunne iverksette tidlig innsats, følge opp, og tilrettelegge for reparerende tiltak for barn med et eksternalisert atferdsmønster, blir det derfor fundamentalt å inneha en forståelse og kompetanse om arbeidet i møte med barn med atferdsproblematikk.

Eksternalisert atferd betraktes som et svært heterogent felt, og kan sees på som et spekter av

vansker, hvor hvert tilfelle av atferdsproblematikk må sees som unikt i lys av enkeltindividets forutsetninger og utfordringer (Drugli, 2020; Stenberg, 2006). Med andre ord kan vi ikke fremsette et entydig svar på hvordan man skal arbeide med barn som fremviser et avvikende atferdsmønster, og det finnes ikke et spesifikt fasitsvar som fungerer på alle tilfeller av problematferd (O'Dell & Louloudis, 2017). Resultatet en oppnår i arbeidet med eksternealisert atferd i skolen avhenger blant annet derfor av hvilke strategier og tiltak skolen og lærere implementerer, som i et gjensidig samspill har som formål å motvirke videre utvikling av atferden.

1.2 Masteroppgavens formål

Forskningslitteratur påpeker at det har blitt gjennomført rikelig med kvantitativ og kvalitativ forskning i det spesialpedagogiske feltet rettet mot spesifikke intervensjonsprogrammer for atferdsproblematikk. Det finnes imidlertid færre kvalitative forskningsprosjekter som direkte undersøker hvordan lærere empirisk arbeider med å forebygge og håndtere eksternealisert atferd i skolehverdagen (Drugli et al., 2008; Stevens, 2018). Samtidig argumenterer omfanget av atferdsvansker i skolen for et utvidet behov for å studere tiltak mot fenomenet. Disse faglige referanserammene, samt fenomenets åpenbare relevans og aktualitet innenfor det nåværende spesialpedagogiske feltet, danner grunnlaget for masteroppgavens tema og problemstilling.

Masteroppgavens formål vil være å igjennom kvalitativ metode undersøke hvordan lærere empirisk arbeider med å håndtere og forebygge eksternealisert atferd i skolen. Nærmere forklart vil oppgaven forsøke å belyse hvilke metoder lærere igjennom prøving og feiling, erfaring og teori har konkludert med har en dempende effekt på eksternealisert atferd.

1.3 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger

Masteroppgaven avgrenses til eksternealisert atferdsproblematikk på 1.-4. trinn, men internaliserte atferdsvansker som også kan oppstå sammen med eksternealiserte vansker vil også bli definert. Oppgaven vil primært sett undersøke system- og individrettede tiltak som igjennom et gjensidig samspill reduserer eksternealisert atferd i skolehverdagen.

Problemstillingen for masteroppgaven er: *Hvordan arbeider lærere empirisk med å forebygge og håndtere eksternealisert atferd i skolehverdagen?*

Knyttet til problemstillingen har det også blitt utformet grunnleggende forskningsspørsmål som blant annet har som formål å bidra til å spisse oppgavens hovedfokus. Videre er forskningsspørsmålene med på å bestemme oppgavens metode og design, og gir en god pekepinn på hva som skal drøftes når resultatene presenteres (Maxwell, 2013).

Prosjektets forskningsspørsmål er:

- 1. Hvilken helhetlig forståelse har lærere av begrepet eksternealisert atferd?**
- 2. Hvilke strategier og tiltak benytter lærere seg av for å forebygge eksternealisert atferd i skolehverdagen?**
- 3. Hvordan håndterer lærere eksternealisert atferd i skolehverdagen?**

1.4 Studiens struktur

Studien vil først redegjøre for det teoretiske rammeverket og tidligere forskning på feltet som skal bidra til å fremsette en helhetlig forståelse av eksternealisert atferd. Videre vil studiens valg av metodisk tilnærming presenteres for å gi en innsikt i hvilke metoder som ble anvendt for å undersøke problemstillingen på et grundig og pålitelig nivå. Som studiens hoveddel vil funnene presenteres, tolkes, analyseres og drøftes. Dette innebærer en detaljert gjennomgang og analyse av resultatene i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Til slutt vil det fremkomme en konklusjon som svarer på studiens problemstilling og belyser implikasjoner med resultatene.

2 Teoretisk rammeverk

Kapittelet vil presentere det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for analysen av eksternealisert atferd i skolehverdagen. Disse teoretiske innfallsvinklene bidrar til vår begrepsforståelse og oppfatning av hvilke elementer lærere kan benytte seg av i møte med eksternealisert atferd. Formålet med kapittelet er å gi en teoretisk grunnmur å drøfte studiens funn opp mot, samtidig som det bidrar til en mer helhetlig forståelse av fenomenet.

2.1 Begrepsavklaring

Studien forankres i nåværende litteratur, forskning og teori om eksternealisert problematferd. Selv om det i litteraturen virker å være en konsensus om hva problematferd i hovedsak er, ser ikke begrepet ut til å ha en klar, entydig definisjon (Drugli, 2020; Gilliom & Shaw, 2004; Sanches- Ferreira, 2021). Aasen et al. (2002) fremsetter ulike begrunnelser for forvirringen. Først og fremst har begrepet en rekke synonymer og er ellers forenlig med andre begreper

som utagerende atferd, atferdsvansker, avvikende atferd, sosioemosjonelle vansker og tilknytningsvansker (Aasen et al., 2002; Ogden, 2022, s. 12). Videre er begrepet utsatt for et overforbruk, som virker å være et resultat av mangelen på en klar begrepsavgrensning, i tillegg til at individets subjektive oppfattelser og toleranseterskler kan innvirke på hvordan begrepet benyttes av hver enkelt (Aasen et al., 2002; Ogden, 2022, s. 12; Orsati & Theoharis, 2013). Basert på disse perspektivene er det nødvendig å redegjøre for hvordan begrepene forstås i denne studien for å kunne danne seg et helhetlig perspektiv av funnene.

2.1.1 Differensieringen mellom normal negativ problematferd og atferdsvansker

Selv om begrepene problematferd og atferdsvansker er nært beslektet (Aasen et al., 2002; Drugli, 2020) og skillet mellom begrepet er svært begrenset, kan man i lys av litteraturen forsøke å fastsette en distinksjon mellom begrepene for å belyse fenomenet fra ulike vinkler. Drugli (2020, s. 46-49) og von Tetzchner (2019) forklarer tidvis kraftig sinne, opposisjonell og regelbrytende atferd som en del av barnets utviklingsprosess. Symptomer som inngår i dette kan være verbal og fysisk aggresjon, motorisk uro og trass. Denne type atferd kan oppleves som problematisk i skolehverdagen da atferden gjerne forstyrrer læringsutbyttet og det psykososiale miljøet i klassen (Bolat, 2023; Garwood et al., 2016; O'Connor et al., 2011). Barn som fortsetter en normal utviklingsprosess vil imidlertid vokse av seg denne atferden (Drugli, 2020, s. 46-49). For å kunne skille normal negativ problematferd fra mer alvorlig atferdsproblematikk blir det dermed viktig å vurdere elementer som frekvensen, kontekst og omfanget av atferden. Alvorlig atferdsproblematikk kan blant annet gjenspeiles gjennom et intenst sinne, høy prevalens av aggressiv atferd som ikke står i henhold til konteksten den oppstår i, og svekkelser i barnets relasjoner og akademiske måloppnåelse som resultat av atferden (Drugli, 2020; Gilliom & Shaw, 2004; O'Connor et al., 2011).

2.1.2 Eksternalisert atferd

Begrepet eksternalisert kan betraktes som fagfeltets definisjon på fysisk eller utagerende, og referer til atferd som i negativ grad innvirker på det fysiske miljøet rundt barnet (Aasen et al., 2002; Drugli, 2020; Ogden, 2022). Eksternalisert atferd vises gjennom et avvikende fysisk handlingsmønster som motorisk uro, impulsivitet og aggresjon (Garwood et al., 2017; Hukkelberg et al., 2019). Eksternalisert atferd er et heterogent spekter av vansker (Stenberg, 2006), og kan vise seg av ulik art og grad basert på individets forutsetninger. Det har blitt observert en negativ korrelasjon mellom eksternaliserte vansker og sosial kompetanse. Individuer med vansker på disse områdene er dermed ofte i interpersonlige konflikter med

andre barn eller voksne (Hukkelberg et al., 2019; O'dell et al., 2018). Eksternaliserte atferdsvansker er en sterk risikofaktor for utviklingen av- og er svært komorbid med diagnosene opposisjonell atferdsforstyrrelse, alvorlige atferdsforstyrrelser, og ADHD (Hukkelberg et al., 2019; O'Connor et al., 2011; O'Dell et al., 2018). I tillegg er eksternaliserte atferdsvansker også svært forenlig med internaliserte atferdsvansker, som i korte trekk betegnes som indre, emosjonelle og psykologiske aspekter som i negativ grad innvirker på individet (Gillom & Shaw, 2004). Eksempler på internaliserte atferdsvansker er angstlidelser, depresjon eller kronisk stress (Aasen et al., 2002; Lund, 2004, s. 20), og kan resultere i et svakt selvbilde og mangel på glede. Fellesnevneren for eksternaliserte og internaliserte vansker er at begge i større grad innvirker på barnets akademiske og sosiale fungering (Garwood et al., 2017; Hukkelberg et al., 2019).

2.1.3 Problematferd

I betraktning av disse perspektivene kan vi forsøke å utvikle en distinksjon mellom begrepene slik vi ønsker å forstå begrepene i denne studien. Problematferd vil i denne studien referere til generell eksternalisert atferd som normalt oppstår hos elever eller i en elevgruppe, som eksempelvis vandring, prating og ellers allmenn uro og refererer til atferd som gjerne står i henhold til hva man kan forvente av normal negativ atferd i en skolehverdag. Denne type atferd bryter gjerne med lærerens og skolens forventninger til atferd, og kan tidvis innvirke på læringen og sosial fungering i klasserommet, men ikke i alvorlig grad (Ogden, 2022).

2.1.4 Atferdsvansker

Begrepet atferdsvansker vil derimot beskrive tilfeller av eksternalisert atferd hvor den negative atferden er et vedvarende element i barnets handlingsmønster og hvor atferden er såpass alvorlig at den kontinuerlig innvirker på akademisk læring og sosial fungering i klassen eller for aktøren selv. I tillegg til å bryte med lærerens forventninger til atferd, bryter også atferdsvansker gjerne med samfunnets forøvrigte regler og normer (Drugli, 2020; Stevens, 2018). Utfordringer i denne kategorien sees blant annet i lys av underliggende faktorer som eksekutive funksjonsvansker som eksempelvis svekket reguleringsevne og manglende impuls kontroll, hvor atferden allerede oppfyller eller mistenkes å oppfylle kriterier til en eventuell atferdsdiagnose (Haugen, 2019).

Barn med atferdsvansker har ofte ekstra utfordringer med å regulere seg selv (Drugli, 2020). Reguleringsvansker kan føre til at sinne forekommer mer frekvent og brått, og kan utartes i form av ekstrem aggresjon eller vold mot materiell, lærere, eller andre elever (Ersan, 2020).

Til tross for norske skolars nulltoleranse for fysiske krenkelser (Opplæringslova, 1998 § 9A-3) viser tall fra Levekårsundersøkelsen (2023) at 15% av lærere som deltok har opplevd fysisk vold rettet mot seg selv fra elever det siste året (Statistisk sentralbyrå, 2023). Samtidig påpeker Øien & Lillevik (2020) vold mot lærere og blant medelever i skolen som en stigende problematikk i norske skoler.

2.1.5 Studiens helhetlige forståelse av begrepene

Selv om vi kan benytte oss av ulike begreper for å spesifisere fenomenet, er det viktig å betrakte begrepene som nært beslektet. Begrepene vil i mange tilfeller forsøke å forklare samme atferd, som grovt sett er opposisjonell atferd som bryter med forventningene. Problematferd vil i denne studien imidlertid referere til mindre alvorlig atferd, mens atferdsvansker rettes mot mer vedvarende, aggressiv og alvorlig atferd. En slik forståelse av begrepet står i sammenheng med hvordan Ogden (2022) velger å skille begrepene. Enkelt forklart kan vi si at differansen mellom begrepene er alvorlighetsgraden og frekvensen. Å iverksette tiltak mot eksternalisert atferd er uansett viktig for å forhindre en videre skjevutvikling av atferden, både for barn med og uten atferdsvansker (Drugli, 2020).

Denne studien vil primært benytte seg av det overordnede begrepet eksternalisert atferd som et samlebegrep for problematferd og atferdsvansker. Sekundært vil begreper som atferdsproblematikk, negativ atferd, avvikende handlingsmønstre utagerende atferd først og fremst for å sørge for språklig variasjon og flyt i teksten, men også for å kunne se på begrepene som en helhet og benytte seg av ulike begreper for å fange opp eventuelle nyanser.

2.2 Diagnoser knyttet til eksternaliserte atferdsvansker

Eksternaliserte atferdsvansker viser seg i litteraturen å være svært forenlig med Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD) og opposisjonell og alvorlige atferdsforstyrrelser (Hukkelberg et al., 2019; O'Connor et al., 2011; O'Dell et al., 2018). Eksternalisert atferd er nært beslektet med flere av kriteriene som gjenspeiler diagnosene (World Health Organization, 2019). Diagnosemanualen ICD-11 legger internasjonale føringer for kriteriene som må oppfylles for å få en av diagnosene.

2.2.1 ADHD

ADHD er en neurologisk betinget utviklingsforstyrrelse (Haugen, 2019; O'Dell & Louloudis, 2017) som av World Health Organization (2019) defineres som et vedvarende atferdsmønster som i stor grad innvirker negativt på individets faglige og sosiale fungering. Diagnosen

diagnostiseres på bakgrunn av ulike kriterier i ICD-11 (World Health Organization, 2019). ADHD har en internasjonal prevalens på 4-6% hos barn og unge mellom 5 og 17 år (Bru et al., 2020, s. 176; K. Sayal et al., 2018).

ADHD manifesterer seg gjennom et atferdsmønster preget av hyperaktivitet, impulsivitet, motorisk uro og svekket oppmerksomhet rettet mot spesifikke oppgaver (Bru et al., 2020; Haugen, 2019). Videre viser barn med ADHD ofte en redusert evne til organisering og planlegging (Drugli, 2020; Walker, 2009). Symptomene kan opptre separat eller kollektivt og i ulike kombinasjoner (Befring et al., 2020, s. 513). De nevrologiske svekkelsene som ADHD er et resultat av, kan ofte utartes som eksternalisert atferd i individet (Bru et al., 2020; Haugen 2019). I lys av denne innfallsvinkelen kan ADHD betraktes som et bredt spekter hvor individuelle vanskeområder og utfordringer vil kunne variere mellom individer.

2.2.2 Opposisjonell og alvorlige atferdsforstyrrelser

Opposisjonell og alvorlige atferdsforstyrrelser er diagnoser hvor høyfrekvent eksternalisert atferd betegnes som en primærutfordring (Drugli, 2020; Haugen, 2019, s. 73; Hukkelberg et al., 2019). O'dell et al. (2018) velger å samle diagnosene som en enhet under begrepet eksternaliserte atferdsforstyrrelser. Diagnosene beskrives av O'dell & Louloudis (2017) som svært overlappede, og begrunnes i at kriteriene og symptomene er relativt lik. Videre presenteres det at om lag 62% av barn som møter kriteriene for alvorlig atferdsforstyrrelse også oppfyller kriteriene for opposisjonell atferdsforstyrrelse (O'dell & Louloudis, 2017). Samlet sett lider 6.1% av barn mellom 0 og 18 år av enten opposisjonell eller alvorlige atferdsforstyrrelser (O'dell et al., 2018).

Skillet mellom diagnosene ligger i alvorlighetsgraden og omfanget av atferden (O'dell et al., 2018). Opposisjonell atferdsforstyrrelse gjenspeiles i et vedvarende (6 måneder) negativt og provoserende atferdsmønster. Selv om atferden kan oppleves som truende for omgivelsene, betegnes forstyrrelsen som mindre alvorlig i fagfeltet (World Health Organization, 2019). Alvorlig atferdsforstyrrelser defineres som en vedvarende (12 måneder) norm- og regelbrytende atferd som blant annet inkluderer målrettet aggressiv atferd, eksempelvis i form av vold mot dyr eller mennesker, hærverk eller tyveri (Haugen, 2019, s. 73; O'dell et al., 2018).

2.3 Sosial kompetanse

Det virker å være en konsensus i spesialpedagogisk litteratur om at sosial kompetanse står i sterk sammenheng med barnets atferdsmønster i møte med andre individer (Hukkelberg et al., 2019; Nordahl, 2010, s. 180; Ogden, 2022, s. 26). Drugli (2020, s. 123) og Nordahl (2010, s. 180) betegner sosial kompetanse som individets evne til å benytte seg av ulike sosiale ferdigheter det innehar for å beherske sosiale omgivelser, samt danne og opprettholde relasjonelle forhold. Ogden (2022) tilnærmer seg begrepet på lignende vis og gir en klar definisjon på sosial kompetanse som:

«Å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Det handler om en realistisk oppfatning av egen kompetanse, om sosial mestring på kort og lang sikt og om sosial aksept og personlige vennskap». (Ogden, 2022, s. 210).

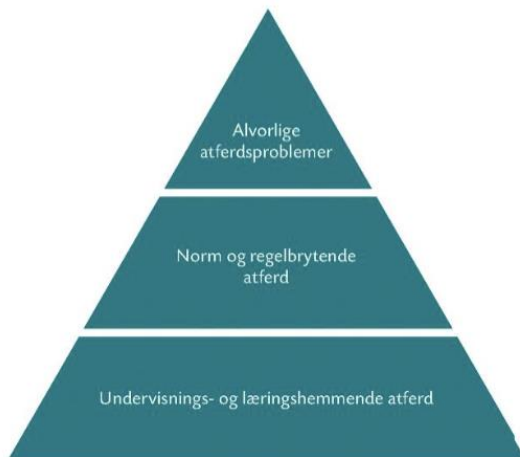
Sosial kompetanse omfavner blant annet komponenter som selvkontroll, selvregulering, empati og selvbevissthet. Høy sosial kompetanse gjenspeiles i individets evne til å forstå og tolke sosiale signaler fra omgivelsene og tilpasse atferd i henhold til disse (Drugli, 2020, s. 123; Hukkelberg et al., 2019; Ogden, 2022, s. 210). Dette kan lettere oppnås dersom man klarer å ta andres perspektiv (Hukkelberg et al., 2019). Sosial kompetanse innebærer også hvorvidt individet evner å bedømme hvilke sosiale ferdigheter som er hensiktsmessig å benytte seg av i ulike situasjoner (Nordahl, 2010, s. 180). En annen forutsetning er i hvilken grad individet lærer av tidligere sosiale erfaringer, og tar med seg denne kunnskapen videre i sin sosiale utvikling (Hukkelberg et al., 2019).

En avvikende sosial utvikling kjennetegnes blant annet av et fravær av en rekke sosiale ferdigheter, som videre innvirker på barnets evne til å danne og opprettholde positive relasjoner (Drugli, 2020, s. 121). Eksempelvis kan mangelen på empati gjøre det vanskelig å forstå andres følelser, og mangelen på selvkontroll og selvregulering kan innvirke på evnen til å ta hensyn til omgivelsene og føre til et atferdsmønster som ikke står i henhold til miljøets forventninger (Drugli, 2020, s. 124; Nordahl, 2010, s. 181). Dette kan resultere i sosial utestengelse og øke sannsynligheten for videreutvikling av atferdsvanskene (Drugli, 2020, s. 125). Samtidig står mange av beskrivelsene for eksternalisert atferd i tråd med komponenter til lav sosial kompetanse, som eksempelvis ugunstig konflikthåndtering, svekkede sosiale relasjoner og mangelen på forståelsen av andres perspektiver (Drugli, 2020, s. 125; Hukkelberg et al., 2019; Nordahl, 2010, s. 180) Lav sosial kompetanse kan derfor betegnes

som en risikofaktor for utviklingen av eksternaliserte atferdsvansker (Hukkelberg et al., 2019; Nordahl, 2010, s. 180).

2.4 Atferdspyramiden

Litteraturen betegner eksternalisert atferd som et heterogent spekter av vansker, som gjennom varierende symptomer og alvorlighetsgrader kan komme til uttrykk hos enkeltindividet (Drugli; 2020; Ogden, 2022; Stenberg, 2006). Eksternalisert atferd som overordnet begrep omfavner alt fra læringshemmende aktiviteter som eksempelvis høylytt prating og vandring, til alvorlige symptomer som aggressiv, voldelig og kriminell atferd (Ogden, 2022). For å klassifisere vanskeområdene og strukturere alvorlighetsgraden, utviklet Ogden (2022) en modell som heretter refereres til som atferdspyramiden.



Figur 1- Ogdens atferdspyramide (Ogden, 2022, s. 12).

Sørli (2000) i Ogden (2022) beskriver undervisnings- og læringshemmende atferd som: «Uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø» (Ogden, 2022, s. 13).

Atferden ansees som vanlig i skolehverdagen og gjenspeiles ofte gjennom prating, vandring, avbrytelser og diskusjoner mellom lærer og elev. Utfordringen med atferden ligger i at den forstyrrer læringen i klasserommet ved å oppta lærerens oppmerksomhet og samtidig skape uro i klasserommet (Nash et al., 2015). Undervisnings- og læringshemmende atferd kan ofte enkelt korrigeres og atferden avtar gjerne raskt dersom læreren benytter seg av de rette strategiene (Ogden, 2022, s. 13).

Norm- og regelbrytende atferd omfatter atferdsuttrykk som i større grad bryter med skolens regler og forventninger til atferd er såpass omfattende at de negativt innvirker på sosial og akademisk fungering (Ogden, 2022, s. 13). Atferden gjenspeiles ofte i et opposisjonelt atferdsmønster som ofte fører til konflikter mellom aktøren, lærere og medelever, og kan også uttrykkes gjennom skulking eller høylytt verbal aggresjon (Ogden, 2022; Drugli, 2020; O'dell et al., 2018). Dette nivået er vanskeligere å korrigere enn nivå 1 og krever gjerne en mer betydelig innsats av skolen for å redusere (Ogden, 2022, s. 13).

Atferd som med formål ønsker å skape frykt, fysisk eller psykisk skade på andre individer, dyr eller materiell, omtales som alvorlige atferdsproblemer. Eksempler på dette nivået av atferd er mobbing, trakassering, vold, hæververk og kriminelle handlinger (Drugli, 2020; Haugen, 2019; Ogden, 2022, s. 13). Atferden krever ofte en gjensidig innsats mellom skolen og hjemmet, og i noen tilfeller også sammen med andre instanser som Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for å kunne korrigeres (Drugli, 2020; Ogden, 2022, s. 13). Dette nivået i atferdspyramiden kan sees i sammenheng med alvorlige atferdsforstyrrelser.

2.5 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for eksternalisert problematferd

Utviklingen, varigheten og omfanget av eksternalisert atferd kan i stor grad reguleres av risiko- og beskyttelsesfaktorer, som både er iboende i individet selv og i miljøet rundt (Balart et al., 2021; Drugli, 2020, s. 23). Drugli (2020) og Ogden (2022) definerer risiko- og beskyttelsesfaktorer som en rekke elementer i barnets liv som gjennom et gjensidig samspill som henholdsvis kan forsterke eller redusere negativ atferd, avhengig av kvaliteten, kvantiteten og sammensetningen av faktorer som opptrer samtidig.

2.5.1 Risikofaktorer

Risikofaktorer garanterer ikke for barnets utvikling av eksternaliserte atferdsvansker, men øker risikoen i betydelig grad (Drugli, 2020, s. 22). Crews (2006) presenterer et negativt nettverk av venner, vanskjøtsel, omsorgssvikt i hjemmet og lav akademisk måloppnåelse som betydelige risikofaktorer. Lav sosioøkonomisk status er også en sterk risikofaktor (Balart et al., 2021), på lik linje med biologiske betingede forhold som eksempelvis temperament (von Tetzchner, 2019) og manglende impuls kontroll (Drugli, 2020).

Forskningslitteraturen gir ulike perspektiver på hvordan sammensetningen av risikofaktorer påvirker barns utvikling. Ogden (2022, s. 15) og Stouthamer-Loeber (2003) i Drugli (2020, s. 22) argumenterer for at kvantiteten av risikofaktorer vil ha en kumulativ effekt på barnets utvikling. Andre vektlegger den kvalitative sammensetningen av risikofaktorer som avgjørende (Drugli, 2020, s. 22).

2.5.2 Beskyttelsesfaktorer

Hensikten med beskyttelsesfaktorer er å motvirke risikofaktorer som opptrer i barnets liv (Drugli, 2020, s. 32; Ogden, 2022, s. 15). Mange beskyttelsesfaktorer er motsatsen til risikofaktorer, mens andre står ikke i forhold til, og er uavhengige av disse (Crews, 2006; Drugli, 2020, s. 33). Et eksempel på dette er lav selvreguleringsevne som risiko, og høy selvreguleringsevne som beskyttelse. Andre beskyttelsesfaktorer skildres som en trygg oppvekst, og prososiale venner (Balart et al., 2021; Drugli, 2020, s. 33; Ogden, 2022, s. 15).

På lik linje med hvordan beskyttelsesfaktorer kan motvirke risikofaktorer, kan også risikofaktorer overkjøre beskyttelsesfaktorer. Drugli (2020, s. 35) viser til funn som indikerer at tilstedeværelsen av kun tre risikofaktorer mer enn beskyttelsesfaktorer kan ha alvorlige konsekvenser for barnets utvikling. Imidlertid kan et balansert forhold mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer betydelig redusere sannsynligheten for utviklingen av vansker. Det komplekse samspillet mellom risiko- og beskyttelsesfaktor understreker behovet for en helhetlig forståelse av hvordan de påvirker atferdsutviklingen i individet.

2.5.3 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er en utviklingspsykologisk modell som forsøker å belyse hvordan individuelle (arv og genetikk) og kontekstuelle faktorer (relasjoner og miljø) innad barnets liv, i et gjensidig samspill innvirker på barnets utvikling over tid (Crews, 2006; Drugli, 2020, s. 17). Modellen vektlegger hvordan denne gjensidige påvirkningen former barnets kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling basert på disse faktorene (Drugli, 2020, s. 17). I lys av modellen kan man betrakte barnets utvikling som et produkt av barnets internaliserte selv og det dynamiske oppvekstmiljøet til barnet. Transaksjonsmodellen er en sentral teori for å forstå hvordan samspillet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer kan innvirke på utviklingen av atferdsvansker.

Noen faktorer, som eksempelvis utviklingen av temperament, er sterkt betinget til det biologiske nivået. Temperament refererer til individets naturlige reaksjonsmønster (von

Tetzchner, 2019, s. 502), og er en varierende variabel mellom individer. Andre faktorer som relasjoner, sosioøkonomisk status og barnets sosiale omkrets er sosialt betinget (Balart et al., 2021; Drugli, 2020, s. 26). Dersom barnet har en overbelastning av risikofaktorer i sin hverdag, øker sjansen for utvikling av atferdsvansker. Beskyttelsesfaktorer kan på den andre siden bidra til å motvirke sannsynligheten (Drugli, 2020, s. 12; Ogden, 2022, s. 15).

Risiko- og beskyttelsesfaktorer fungerer allikevel i et gjensidig samspill, og ulike nivåer kan innvirke på hverandre dersom kombinasjonen av faktorene er gunstige (Crews, 2006).

Tilsynelatende kan eksempelvis et høyt biologisk betinget temperament nedtones av stabile medelever eller en god relasjon med læreren eller omsorgspersonene sine. Drugli (2020, s. 24) støtter denne påstanden og henviser til funn som indikerer at kvaliteten av omgangskrets hadde en stor innflytelse på utviklingen av eksternalisert atferd hos barn med en sterk biologisk disposisjon for vansker.

Med utgangspunkt i transaksjonsmodellen kan man forstå hvordan utviklingen av atferdsvansker realiseres i barnet (Drugli 2020, s. 17). Ulike faktorer og prosesser innvirker kollektivt på individet over tid, og utviklingen kan gjenspeiles gjennom atferdsuttrykk. Et sentralt element i transaksjonsmodellen er at endring er en ikke-lineær prosess som skjer over tid. Barnets utvikling preges av kontinuerlige endringer i barnets forutsetninger, erfaringer og sosiale interaksjoner. Det er derfor mulig å anta at risiko- og beskyttelsesfaktorer som oppstår i barnets liv, ikke umiddelbart vil omforme barnets atferd (Crews, 2006). En vedvarende tilstedeværelse av ulike faktorer vil gjennom et gjensidig samspill, med tiden øke sannsynligheten for at barnets atferd endres.

2.5.4 Tidlig innsats

Dersom flere risikofaktorer er til stede i barnets liv over en lengre periode, kan dette med utgangspunkt i transaksjonsmodellen, være svært uheldig for utviklingen av atferdsvansker. Tidlig innsats blir dermed et viktig element i diskursen om atferdsvansker. Tidlig innsats beskrives i Meld St 6 (2019-2020, s. 12) som tiltak fra tidlig alder, som barnehager og skoler implementerer for å forebygge, avdekke og reparere skjevutvikling. Tidlig innsats skal så tidlig som mulig gi barn et godt grunnlag for en videre positiv utvikling. For eksternalisert atferd, argumenterer Drugli (2020, s. 20) for at det overordnede fokuset bør være å tidlig avdekke risikofaktorer innad barnets liv, og raskt iverksette beskyttende tiltak mot disse.

2.6 Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – læreplanverkets overordnede del

Sentrale verdier og prinsipper ligger til grunn i det norske utdanningssystemet for å sikre en opplæringsarena som fremmer en trygg, positiv akademisk og sosial utvikling hos alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Læreplanverkets overordnede del legger føringer for hvordan skolen kan realisere dette. Det neste avsnittet er en sammenfattet oppsummering av Kunnskapsdepartementets (2017, s. 2-17) overordnede del av læreplanverket, som redegjør for pedagogiske og etiske føringer for norske skoler. Kapitlet er en vesentlig komponent for å danne en forståelse over aspektene ved grunnopplæringen, som senere vil bidra til å drøfte hvordan læreres praksis innvirker på eksternalisert atferd hos barn.

Læreplanverkets overordnede del understreker betydningen av et inkluderende fellesskap i skolen hvor helse, trivsel og læring for alle elever skal prioriteres. Likeverd og likestilling skal fremmes med nulltoleranse for diskriminering, mobbing og krenkelser. Skolen skal dyrke demokratiske verdier som ytringsfrihet og gjensidig respekt, med fokus på elevmedvirkning og et trygt læringsmiljø. Opplæringen skal ikke bare omfatte akademisk kunnskap, men også bidra til barnets utvikling av selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet, samt forståelsen av sosialt samspill. Empati er en avgjørende for å forstå andres synspunkter og følelser (von Tetzchner, 2019, s. 485) og skal også fremmes i skolemiljøet. Lærer og ansatte skal opptre med varme, forståelse og omsorg og skal legge til rette for en positiv og faglig sosial utvikling hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2-17).

2.7 Behavioristisk læringsteori

Miljøet og omgivelsene har opp igjennom vår historie kontinuerlig vært i en utviklingsprosess. Som et resultat av dette, har mennesket måtte tilegne seg ny kunnskap i form av læring for å kunne utvikle oss parallelt med miljøet (Säljö, 2018, s. 7). Ulike oppfatninger blant hvordan forskjellige teoretikere mener at individer tilegner, opprettholder og tilbakekaller informasjon, har dannet grunnlaget for flere læringsteorier. Å ha kjennskap til noen av disse er nyttig kunnskap å inneha som en klasseleder (Clark, 2018), og danner pedagogers grunnlag for å utøve sin profesjon og lære bort kunnskap på en effektiv måte (Säljö, 2018, s. 9).

Behaviorismen dannet et vitenskapelig grunnlag for å forstå sammenhengen mellom ytre atferd i individet og omgivelsene (Clark, 2018; Rafi et al., 2020). Læringsteorien tar utgangspunkt i at læring forekommer når et individ responderer positivt på stimulus fra

omgivelsene, og at atferden føres videre hos individet. Behaviorismen ble utviklet av John B. Watson, som mente at psykologisk vitenskap ikke kunne fremsettes av subjektive, mentale prosesser (Moore, 2011; Säljö, 2019). På bakgrunn av dette betegner behaviorismen læring som en observerbar endring i atferd, og forankrer denne begrunnelsen i at vitenskap bør fremsettes av objektive, målbare observasjoner fremfor indre mentale prosesser som tanker og emosjoner (Ahmad et al., 2020; Clark, 2018; Säljö, 2018, s. 44).

Pavlovs eksperiment med hunder er et kjent eksempel på behaviorismen, og demonstrerer læring ved betinging (Säljö, 2018, s. 39). Ved å knytte lyden av en bjelle (stimulus) til hundens naturlige respons på mat, viste han hvordan en nøytral stimulus kan utløse en respons gjennom betinging (Säljö, 2018, s. 39). Eksperimentet dannet grunnlaget for klassisk betinging, hvor en tidligere nøytral stimulus blir assosiert med en naturlig respons.

2.7.1 Operant betinging

I forlengelsen av behaviorismen og Pavlovs klassiske betinging, introduserte B. F. Skinner teorien om hvordan atferd kan reguleres gjennom forsterkninger eller straff. Den enkle fremstillingen er at atferd som blir belønnet, tenderes å gjentas (Säljö, 2018, s. 40-41). Denne psykologiske prosessen ble definert som operant betinging, og tar utgangspunkt i hvordan stimulus (en konsekvens av tidligere atferd) påvirker sannsynligheten for at atferden vil gjentas (Eikeseth & Svartdal, 2010; Skinner, 1938).

Operant betinging forklarer betydningen av påfølgende stimulus på respons (R-S) for gjentakelse eller endring i atferd (Eikeseth & Svartdal, 2010 s. 23). Stimulus skal inntreffe etter responsen, og operant betinging realiseres når konsekvensen av atferd innvirker på sannsynligheten for gjentakelse av samme atferd. Dette kunne ifølge Skinner realiseres ved hjelp av forsterkninger (Säljö, 2018, s. 41).

Med dette utgangspunktet introduserte Skinner forsterkningsteorien. Teorien går ut på fire konsepter som på ulikt vis skal oppnå operant atferd (Gordan, 2014; McConnell, 1990). For belønninger etablerte skinner (a) positive forsterkninger og (b) negative forsterkninger, mens sanksjoner kunne utøves igjennom (c) positiv straff eller (d) negativ straff (Clark, 2018; Gordan, 2014). En positiv forsterkning har som formål å styrke ønsket atferd ved å tilføre noe situasjonen. En negativ forsterkning er på den andre siden å fjerne noe negativt fra situasjonen. Positiv straff realiseres ved å tilføre situasjonen noe uønsket for å redusere

uønsket atferd, mens negativ straff utføres ved å eliminere noe ønsket på grunn av uønsket atferd (Clark, 2018; Gordan, 2014).

Å kunne påvirke og regulere atferd i omgivelsene er av stor betydning for mennesker (Eikeseth & Svartdal, 2010, s. 23). For en lærer, vil det å kunne påvirke atferden i klasserommet kunne fremme sosial og akademisk læring (O'Dell & Louloudis, 2017; Nash et al., 2016). Operant betinging kan oversettes til målrettet eller intensjonell endring av atferd (Eikeseth & Svartdal, 2010, s. 22). I skolen kan dette realiseres gjennom å belønne eller sanksjonere elevenes atferdsmønster. Behavioristiske forskere virket imidlertid å være samstemte om at straff er mindre effektivt enn forsterkning, og at man heller bør belønne atferd som ikke assosieres med den opprinnelige som atferden skulle straffes (Säljö, 2018, s. 43). Vi finner samme fremstilling i nyere studier (Bru et al., 2020; Caldarella et al., 2021, Stevens, 2018), som legger til at straff ikke virker å redusere negativ atferd i et lengre løp.

2.7.2 Kritikk mot behaviorismen

Flere psykologer reiste innvendinger mot behaviorismen. Blant annet undertrykte læringsteorien mentale prosesser som kognisjon, tanker og følelser som en mulig innvirkning på atferd. Spontan atferd, altså responser som ble utviklet uten en stimuli, ble en mulig forklaring på hvordan indre, psykologiske prosesser også påvirket atferd (Moore, 2011). Chomsky kritiserte ideen om at språklæring kun kunne forklares gjennom forsterkning ved å hevde at mennesket har en psykologisk innebygd kognitiv evne til å lære språk, og at tonefall, kroppsspråk og språkstruktur krever komplekse, indre kognitive prosesser for tolkning og forståelse (Chomsky, 2011). Behaviorismen ble også kritisert for å kun studere dyr og på hvilket grunnlag behaviorismen kan trekke konklusjoner og generalisere vitenskap på tvers av arter, og om slik vitenskap ville vært presis (Säljö, 2018, s. 42; 45).

2.8 Baumrinds oppdragsmodell

Baumrind (1966) sin teori presenterer tre ulike tilnærminger til foreldrekontroll. Modellen forsøker å forklare hvordan ulike tilnærminger til oppdragelse og struktur innvirker på barnets trivsel, utvikling og atferd. Lærere kan spille en stor rolle på barnets akademiske, emosjonelle og sosiale utvikling (Carreño & Drzal, 2011; Nordahl, 2010), og kan for mange elever oppleves som en av barnets nærmeste omsorgspersoner på tilnærmet vis som sine foresatte (O'Connor et al., 2011). Basert på dette perspektivet kan modellen utvides til å sees i sammenheng med hvordan læreren opptrer mot elevene og leder klasserommet, og hvordan ulike lærerstiler innvirker på eleven atferd.

2.8.1 Den ettergivende voksne

Baumrind (1966) presenterer den ettergivende voksen som svært varm og støttende, og en som alltid streber etter å oppfylle barnets ønsker for å unngå konflikter. En ettergivende leder mangler imidlertid tydelige grenser og forventninger til barnet, noe som i stor grad gir barnet kontroll over situasjonen. Å stille krav til barnet kan også være vanskelig og resulterer i manglende retningslinjer og adekvat respons på negativ atferd (Baumrind, 1966). Man kan tenke seg til at barnet lettere kan ta kontroll over den voksne, noe som er uheldig på en arena hvor den voksne i utgangspunktet skal ha det overordnede ansvaret. Dette svekker den voksnes autoritet og kan gjøre det vanskelig å regulere barnets atferd (Baumrind, 1966).

2.8.2 Den autoritære voksne

En autoritær leder forsøker ifølge Baumrind (1966) å regulere barnets atferd gjennom et strikt regime, og kan betraktes som motparten til den ettergivende lederstilen. Lederstilen kjennetegnes av lite fleksibilitet, begrensning av barnets mulighet til å innvirke eller uttrykke seg fritt, og lite hensyn til barnets behov og meninger. En autoritær oppdragelsesdisiplin bærer videre preg av strenge regler, hvor brudd på disse sanksjoneres. Det er med andre ord kun den voksnes perspektiver som gjelder, og det som den voksne mener er korrekt, vil ikke kunne påvirkes av barnet. Barnet skal heller ikke uttrykke misnøye eller uenigheter i avgjørelser som den voksne tar (Baumrind, 1966).

2.8.3 Den autoritative voksne

En autoritativ voksen kan på mange måter sees på som den gyldne mellomvei mellom en autoritær og en ettergivende leder. En autoritativ leder tilnærmer seg barnet med både varme og støtte, og tar barnets meninger og behov med i ligningen når avgjørelser skal tas (Baumrind, 1966). En autoritativ leder lytter til barnet, evaluerer innspill og velger å ikke straffe barn som forsøker å innvirke, men gir heller barnet en god forklaring på avgjørelser. Dette betyr imidlertid ikke at en autoritativ voksen ikke har tydelige forventninger og kontroll. Tvert imot beskrives en autoritativ leder som en med tydelige forventninger til atferd, evner å sette grenser og korrigerer uønsket atferd, men gjør dette med respekt og integritet overfor barnet (Obispo et al., 2021). Videre forsøker en autoritativ leder å se muligheter fremfor begrensninger, og gir barnet spillerom til å oppleve selvstendighet og ansvar igjennom problemløsning i egen hverdag (Baumrind, 1966; Bru et al., 2020, s. 164).

3 Tidligere forskning

Tidligere forskning bidrar blant annet til å etablere konteksten av den nåværende studien og danner grunnlaget for å bygge videre på eksisterende kunnskap (Maxwell, 2013; Persson, 2021). Tidligere forskning blir i lys av dette et fundamentalt element i forskningsprosessen. Dette kapittelet vil systematisk gjennomgå tidligere forskning knyttet til læreres forebygging og håndtering av eksternalisert atferd blant elever i skolehverdagen. Kapittelet vil belyse sentrale temaer, strategier og teoretiske perspektiver som vil være med på å fremme forståelsen av problematikken.

3.1 Læreren som autoritativ voksen

Et gjennomgående tema i studier som har undersøkt læreres strategier for redusering av problematferd er viktigheten av at læreren tar lederrollen i klasserommet. En slik lederstil kan forankres i Baumrinds (1966) modell om foreldrestiler og kan gjenspeiles i rollen som lærer i skolehverdagen.

Bru et al. (2020, s. 164-165) spesifiserer viktigheten av å fremstå som en autoritativ leder for å redusere uønsket atferd. En lærer som opprettholder en balanse mellom tydelighet og varme vil i større grad kunne opprettholde sine forventninger til atferd hos elevene enn en ettergivende lærer som ikke evner å balansere disse aspektene (Obispo et al., 2021). En autoritær lærer som er for opptatt av krav og kontroll, vil i større grad kunne fremprovosere enn å redusere konflikter og uønsket atferd (Bru et al., 2020, s. 164). Nordahl (2010) beskriver balansen som et maktaspekt: Læreren har et behov og ansvar for å styre og kontrollere klassen. Elever kan lettere stille seg i opposisjon mot læreren dersom lærerens kontroll utøves gjennom autoritære kommandoer. Egenskapene til en autoritativ klasseleder virker å være et element i god klasseledelse, som en rekke studier skildrer som fundamentalt for å opprettholde struktur og dempe eksternalisert atferd i skolehverdagen (Garwood et al., 2016; O'dell & Louloudis, 2017; Zoromski et al., 2020).

3.2 Lærer-elev relasjon

En autoritativ klasseleder vil også strebe etter å opparbeide og opprettholde en god relasjon med elevene sine (Collins et al., 2016). Det virker å være en konsensus om betydningen av relasjon mellom læreren og eleven i diskursen om eksternalisert atferd i skolehverdagen (Collins et al., 2016; Carreño & Drzal, 2011). Nordahl (2010) hevder at lærerens evne til å etablere og opprettholde relasjoner er fundamentalt som pedagog. Videre presiseres det at

læreren som voksen og profesjonell har ansvaret for å danne og pleie relasjonen. En god relasjon beskrives som gjensidig og varm, med god kommunikasjon og et aspekt som fremmer prososial atferd hos barnet. Videre er et sentralt element i en god relasjon at læreren anerkjenner elevens følelser og behov, og viser en interesse og forståelse over deres erfaringer og interesser.

På lik linje med barnets omsorgspersoner, virker også læreren å innvirke på barnets sosiale og emosjonelle utviklingsprosess (Brian et al., 2015; Nordahl, 2010; O'Connor et al., 2011). En god relasjon kan derfor fremme barnets emosjonsregulering og sosiale kompetanse, noe som kan bistå barnet i å regulere atferd og følelser. I sammenheng med dette uttrykker Nordahl (2010) at elever som mottar respekt fra læreren sin viser mer motivasjon og trivsel i skolehverdagen.

Collins et al. (2016) og O'Connor et al. (2011) fastslår at en positiv lærer-elev relasjon kan opptre som en beskyttelsesfaktor mot eksternalisert atferd, mens en svak relasjon ofte kan assosieres med en høyere prevalens av uønsket atferd og konflikter. Nordahl (2010) presenterer en lik sammenfatning og ytrer at lærere med gode relasjoner til elevene sine erfarer mindre problematferd. Dette synspunktet forankres i studien hans som skildrer at elever med mye atferdsproblematikk har en svært dårlig relasjon til læreren sin sammenlignet med klasser med lav forekomst (Nordahl et al., 2009). Å arbeide med å fremme en positiv relasjon mellom lærer og elev kan i lys av disse innfallsvinklene være et hensiktsmessig tiltak for å forebygge og håndtere eksternalisert atferd.

3.3 Tydelige regler og forventninger til atferd

Ulike studier påpeker viktigheten av at læreren tydeliggjør regler og forventninger til atferd ovenfor elevene (Garwood et al., 2016; O'Dell & Louloudis, 2017; Reeve, 2006; Zoromski et al., 2020). Dette kan oppnås ved at læreren fastsetter mål om atferd kollektivt med elevene (Alter & Haydon, 2017; Reeve, 2006). Ved å inkludere elevene i denne prosessen kan man skape et engasjement og en indre motivasjon til å følge reglene, samtidig som det kan bidra til å sikre at klassen som enhet blir tydeliggjort over atferdsforventningene. I forlengelsen av dette bør også læreren gjennomføre en jevnlig gjennomgang av forventningene for å påminne elevene om disse (Lock & Babkie, 2006), samt gi elevene kollektive og individuelle tilbakemeldinger på hvordan de forholder seg (Nordahl et al., 2009; Reeve, 2006). Reglene kan også presenteres fysisk i selve klasserommet (Lock & Babkie, 2006), eksempelvis i form av plakater på veggen eller illustrasjoner på pulten. Dette tiltaket kan være med på å

kontinuerlig påminner elevene om forventningene, og gir læreren muligheten til å raskt henvise til disse om det skulle være nødvendig.

Alter & Haydon (2017) argumenterer for at tydelige regler og forventninger som spesifiseres for elevene, generelt sett fungerer som et forebyggende tiltak mot problematferd før den oppstår. Videre bør det ikke være et overflødig antall av regler og forventninger, de bør være elementære og kort og konkret. Simonsen et al. (2008) argumenterer imidlertid for at regler som er mer overordnede og mindre spesifikk, kan legge til rette for at en trenger færre antall regler totalt. Sett i sammenheng med disse perspektivene, kan man argumentere for at læreren bør forsøke å balansere ulike komponenter for å kunne sammenfatte et sett med regler og forventninger som samlet sett gir elevene de beste forutsetningene for å forstå og følge disse.

Forventningene bør også presenteres med en positiv tilnærming ovenfor elevene (Lock & Babkie, 2006). En rekke studier som har undersøkt effekten av positiv instruering av regler og forventninger, konkluderer med at barn i større grad følger instruksjoner som redegjør for hva de skal gjøre, fremfor instruksjoner som påpeker hva de ikke skal gjøre (Alter & Haydon, 2017; Lock & Babkie, 2006; Zorowski et al., 2020).

3.4 Operant betinging og eksternalisert atferd

Et viktig element som fremkommer i litteraturen er at regler og forventninger bør bli fulgt opp med konsekvenser for å oppnå en fullverdig effekt på klassens atferd (Alter & Haydon, 2017; Garwood et al., 2016; Lock & Babkie, 2006; Reeve, 2006). Å forsterke eller sanksjonere atferd kan sees i lys av forsterkningsteorien.

Resultater i Reeve (2006) konkluderer med at belønninger kan være et nyttig verktøy å implementere i skolehverdagen for å motvirke negativ- og fremme ønsket atferd. Argumentet som fremstilles er at tanken på en belønning kan styrke elevgruppens indre motivasjon til å følge forventningene til læreren. Belønninger som har vist seg å være effektive for å dempe uønsket atferd er blant annet klistremerker, stjerner, mat, godteri, poeng, privilegier, leketimer, eller ros (Gunaretnam, 2021; Reeve, 2006).

Zorowski et al. (2020) formidler at læreren konsekvent bør forsterke elevene når atferdsmønsteret står i henhold til forventningene. På den andre siden bør læreren også erkjenne brudd på disse, og eventuelt sanksjonere elever som hyppig bryter reglene. Alter & Haydon (2017) støtter argumentasjonen, og presiserer at hyppige og forutsigbare konsekvenser kort tid etter at atferd har forekommet var elementer som fremmet forventet

atferd av læren hos elevene. Lærere bør være konsekvent med bruken av belønninger og sanksjoner, og det bør ikke være en overdreven variasjon og uforutsigbarhet knyttet til disse (Bru et al., 2020, s. 170). På bakgrunn av dette kan man tenke seg til at læreren bør være tydelig på hva elevene kan forvente basert på hvilken atferd de utøver. Oppfatningen står i tråd med Schieltz et al. (2019), som fant en reduksjon i problematferd og økt aktivitetsrettet atferd når læreren tydeliggjorde belønninger som ville oppnås dersom eleven fulgte forventningene.

Et annet element som imidlertid belyses er at forsterkningsteorien nødvendigvis ikke er like effektivt for barn på den mer ekstreme enden av atferdsspekteret (Nash et al., 2016). Dette kan stå i sammenheng med at barn med atferdsvansker ofte har eksekutive funksjonssvekkelser (Bru et al., 2020), som blant annet kan innebære nedsatt konsekvenstenkning (Greenspan, 2017). Utfordringene kan føre til at barnet i mindre grad evner å evaluere konsekvenser før det handler og tilpasse atferden etter dette. Man kan dermed tenke seg til at barn som strever ekstra med atferd ikke evner å se fordelene med en positiv forsterkning eller ulempen med en sanksjon.

For barn med atferdsvansker indikerer Stevens (2018) at konsekvensene bør inntreffe raskt etter atferden, og at konsekvenser på lang sikt bør unngås. Videre betrakter Bru et al. (2020, s. 170) og Horner et al. (2010) at man bør benytte forsterkninger fremfor sanksjoner for å få negativ atferd til å opphøre, samtidig som det understrekes at man kan sanksjonere dersom atferden overskrider en viss grense. Perspektivene står i sammenheng med forskernes funn fra behaviorismens regjeringstid, som vektla at en mer vellykket strategi kunne være å belønne atferd som ikke assosieres med atferden som i utgangspunktet skulle sanksjoneres (Säljö, 2018, s 43).

3.5 Ris eskalerer og ros demper

Ris (irettesettelser) og ros (positive tilbakemeldinger) kan tolkes som henholdsvis straff og forsterkning (Gunaretnam, 2021; Rafi et al., 2020; Reeve, 2006). Et flertall studier knyttet til læreres klasseromsstrategier i møtet med eksternalisert problematferd har undersøkt effekten av negative korreksjoner og positive tilbakemeldinger fra læreren. Blant annet undersøkte Nordahl et al. (2009) seks skoler, hvor halvparten hadde høy forekomst av problematferd, og resten hadde lav forekomst. Gjennom klasseromsobservasjoner og intervjuer indikerte at

skolene med lav forekomst i større grad benyttet seg av positive tilbakemeldinger når elevene handlet i tråd med forventningene.

Å hyppig rose elevene fremfor å korrigere skildres som et tiltak som demper prevalensen av eksternalisert problematferd i skolehverdagen (Drugli, 2008; Garwood et al., 2016). Zoromski et al. (2020) støtter disse funnene, og supplerer temaet med å anbefale bruken av konkret og spesifikk ros på atferd (“Så bra at du henger opp jakka di!”), fremfor generell ros (“Så flink du er!”) hos barn på småtrinnet. Caldarella et al. (2021) indikerer at en overdreven bruk av irettesettelser og et ugunstig forhold mellom ris og ros, generelt virker mot sin hensikt og øker forekomsten av eksternalisert atferd på lengre sikt.

3.6 Hjem- skole samarbeid

Ogden (2022, s. 97) beskriver et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen som en viktig faktor for barnets faglige, atferdsmessige og sosiale utvikling. Samtidig er et velfungerende samspill mellom hjemmet og skolen et overordnet prinsipp for grunnopplæringen i Norge hvor det presiseres at: “Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevens læring og utvikling». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Foresatte skal medvirke forhold som angår deres barns skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Samtidig kommer det i Meld. St. 6 (2020-2021) frem at skolen har ansvaret for å ta initiativet til et godt samarbeid. Skolen må fremme hva som forventes av barnas foresatte for å sammen kunne skape et gjensidig samarbeid som fremmer barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17; Meld. St. 6, 2020-2021). Et godt samarbeid består av elementer som gjensidig tillit og respekt, åpen og konsistent kommunikasjon og at skolen tilpasser seg foreldrenes individuelle behov innenfor disse rammene (Minke et al., 2014; Sheridan et al., 2019).

Minke et al. (2014) hevder at skolen har en større tendens til å kontakte hjemmet når negative situasjoner har oppstått. En slik oppfatning finner vi også i Stevens (2018), hvor foreldre uttrykker en frustrasjon over det dominante forholdet mellom negative og positive interaksjoner fra skolen når barnets atferd ikke er adekvat. Med dette utgangspunktet kan man forestille seg at skolen må være flinke på å også informere hjemmet i perioder hvor barnets atferd er positiv for å fremme et godt samarbeid.

Lekli & Kalotli (2015) betrakter store deler av barnets atferd i skolehverdagen som et resultat av kvaliteten på samspillet mellom foreldre og skolen ved å hevde at elever som er bevisst på at sine foreldre inkluderes i deres skolehverdag, i større grad oppfyller skolens forventninger til atferd. Dette begrunnes gjennom at foreldrene som står barnet nært, kan ha en betydelig innflytelse på barnets utvikling og atferdsmønster i skolesammenheng (Lekli & Kalotli, 2015). Vi finner en tilsvarende sammenfatning i Drugli et al. (2008), som poengterer at skolen og hjemmet, på tvers av arenaene kan iverksette kollektive beskyttende tiltak mot eksternalisert atferd.

For å realisere et godt samarbeid kan man tenke seg til at begge partene bør ha en kollektiv forståelse over atferdsmønsteret som opptrer i skolesammenheng, noe som i mange tilfeller ikke er fullstendig realisert (Minke et al., 2014; Nordahl et al., 2009). Varierte tolkninger av barnets atferdsmønster begrunnes av Minke et al. (2014) som et resultat av at lærere gjerne har et bredere grunnlag til å vurdere hvorvidt atferd står i henhold til aldersadekvat utvikling. Samtidig formidler Nordahl et al. (2009) at skolens strukturer, grenser og forventninger kan eskalere atferden til barn som kommer fra et hjem med et fravær av disse. Det kan derfor være grunn til å anta at høynet eksternalisert atferd i skolehverdagen kan være et resultat av sammenstøtet mellom skolens disiplinære miljø og normen i hjemmet.

4 Metode

Metodekapittelet utgjør en sentral del av enhver studie, og har som formål å presentere forskerens tilnærming til innsamling, analysering og tolkning av data (Creswell & Guetterman, 2020; Maxwell 2013). Formålet med kapittelet er å presentere en systematisk forståelse av metodiske rammer og forskningsstruktur som er benyttet for å undersøke studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittelet vil legge til rette for å evaluere validiteten og påliteligheten av funnene som blir presentert og drøftet (Thagaard, 2018; Tjora, 2020).

Først vil valg av metode samt vitenskapsteoretisk forankring redegjøres for. Videre vil studiens forskningsdesign presenteres, basert på hvilke tilnærminger studien har benyttet seg av til innsamling, analyse og tolkning av datamateriale. Forskningens kvalitet, validitet og reliabilitet vil også drøftes. Avslutningsvis vil etiske betraktninger og metodekritikk diskuteres.

4.1 Kvalitativ metode

Kvalitative forskningsmetoder gir forskeren mulighet til å studere fenomener som er mer komplekse enn tall og statistikk. Dette kan bidra til å skape en dypere, subjektiv forståelse av temaet som undersøkes. Kvalitativ forskning retter fokuset mot samfunnet og individet, og forsøker å forstå verden ut ifra deres situasjon (Thagaard, 2018; Postholm, 2005). I lys av deres synspunkt og subjektive tolkninger ønsker vi å frembringe ny kunnskap, eller kunnskap som styrker eller utfordrer tidligere forskning. I min studie realiseres dette ved å fange opp likhetstrekk og ulikheter på tvers av informantenes erfaringer og opplevelser med utgangspunkt i det overordnede temaet for forskningen (Creswell & Guetterman, 2021; Postholm, 2005, s. 17). Kvalitative forskningsmetoder bygger både på teori og empiri, og betraktes som et heterogent felt (Tjora, 2020, s. 24). Den kvalitative fremgangsmåten for hvert respektive forskningsprosjekt bør med dette tilpasses prosjektets formål, systematikk og struktur (Postholm, 2005, s. 33).

Min studie er et kvalitativt forskningsprosjekt og baserer seg på informasjon innhentet fra kvalitative dybdeintervjuer. Selv om en kombinasjon av kvantitative og kvalitative forskningsmetoder kan være gunstig (Tjora, 2020, s. 24), ble det på bakgrunn av ressurser og studiens omfang hensiktsmessig å benytte seg av en metode.

Kvalitativ forskningsmetode beskrives av Maxwell (2013) som en lang prosess som kontinuerlig gjennom studien er i endring. Metoden må i stor grad tilpasses hver enkelt studie. Kvalitative forskningsmetoder følger sjeldent en fastsatt oppskrift, men bærer heller preg av en fleksibel tilnærming som regelmessig tilpasses kontekst, problemstilling, forskningsspørsmål og dataene som samles inn (Tjora, 2020 s. 15). En forutsetning for en vellykket kvalitativ studie beskrives gjennomgående av Maxwell (2013), Creswell & Guetterman (2021) og Tjora (2020) som at forskeren aktivt evaluerer og tilpasser metoden med utgangspunkt i hvordan prosessen utartes.

4.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Studiens vitenskapsteoretiske forankring danner grunnlaget for hvordan vi undersøker fenomenet og hvordan vi med dataene som samles inn fremsetter en forståelse av temaet (Thagaard, 2018, s. 33).

4.2.1 Fenomenologi

Forskningsprosjektet forankres i fenomenologien, som ved filosofen og psykologen Schütz (1899-1959) fikk et gjennombrudd i sosialvitenskapens forskningsfelt da interessen for å undersøke hvordan individer erfarte samfunnet rundt seg ble et sentralt tema (Postholm, 2005, s. 41; Tjora, 2020, s. 27). Fenomenologien har sin opprinnelse i Edmund Husserls (1859-1938) filosofiske perspektiver, som argumenterte for at virkeligheten slik den oppfattes er et samspill mellom objektiv og subjektiv kunnskap (Postholm, 2005, s. 42; Tjora, 2020, s. 26). Implisitt innebærer dette at objektet, enten fysiske (som en bil) eller mentale (som atferdsvansker), både tolkes objektivt som det som det er, men også subjektivt i lys av individuelle holdninger, oppfatninger og erfaringer. Resultatet av den objektive og subjektive tolkningen av et objekt var ifølge Husserls utgangspunktet for kunnskap om objektet slik det fremstår (Postholm, 2005, s. 42).

En fenomenologisk studie har som formål å undersøke hvilke subjektive tolkninger individer har av sine personlige erfaringer knyttet til et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). Med andre ord er det informantenes synspunkter og opplevelser av temaet som danner grunnlaget for studien (Postholm, 2005, s. 41; Tjora, 2020, s. 27). Med utgangspunkt i denne forståelsen forsøker en fenomenologisk studie å fremsette en sammenheng mellom informantenes uttrykk, opplevelser og erfaringer for å danne en helhetlig subjektiv forståelse over fenomenet.

Med utgangspunkt i fenomenologiens særpreg, forankres min studie i en fenomenologisk tilnærming for å få en dypere innsikt i hvordan eksternalisert atferd oppleves og forstås blant lærere på småtrinnet i skolen. Eksternaliserte atferdsvansker betegnes som et heterogent og komplekst fenomen (Drugli, 2020; Stenberg, 2006). Ved å anvende en fenomenologisk tilnærming, retter jeg fokuset mot å belyse kompleksiteten av eksternalisert atferd og fremsette kunnskap om forebygging og håndtering av disse ved å sammenfatte ulike subjektive perspektiver til flere informanter som er direkte involvert i arbeidet.

4.2.2 Hermeneutisk tilnærming for tolkning

Som et ledd av fenomenologien vil studiens grunnlag for tolkning og analyse basere seg på en hermeneutisk tilnærming. Thagaard (2018, s. 37) beskriver at hermeneutikk vektlegger en dypere tolkning av individets subjektive erfaringer enn det som i utgangspunktet ansees som innlysende. En slik oppfatning kan blant annet oppnås ved å i tillegg til å objektivt tolke det som individet faktisk uttrykker, også betrakte hvordan individet uttrykker dette (Thagaard, 2018, s. 37; Postholm, 2005, s. 19). I prosjekter hvor dataene baseres på muntlige intervjuer,

kan man forsøke å danne en helhetlig forståelse av hva informanten egentlig uttrykker basert på språklige komponenter som eksempelvis tale, nøling, eller tenkepauser (Postholm, 2005, s. 19). Thagaard (2018, s. 37) definerer denne differensieringen av ulike tolkninger som tynne og tykke beskrivelser, hvor tynne beskrivelser omfatter hva individet faktisk uttrykker, mens tykke beskrivelser også forsøker å definere hva individet kan ha ment.

Hermeneutikken bygger på den hermeneutiske spiral, som er ideen om at mening er et resultat av det gjensidige samspillet mellom de ulike nivåene og helheten av dataene som er innhentet (Postholm, 2005, s. 19). I lys av dette kan tolkning og forståelse sees på som en dynamisk prosess som sammen utvikler en forståelse og en dypere forståelse over fenomenet vi undersøker (Thagaard, 2018, s. 37).

Studien forankres i en hermeneutisk tilnærming for analyse og tolkning av data innsamlet ved kvalitative dybdeintervjuer. Formålet med en slik tilnærming er å utvikle en dypere forståelse med utgangspunkt i informantenes subjektive perspektiver og erfaringer over eksternaliserte atferdsvansker. En hermeneutisk tilnærming tilrettelegger for dette ved å åpne opp for å studere de underliggende elementene i informantenes utsagn. Gjennom å tolke begge aspektene i lys av hverandre, vil jeg kunne utvikle en mer helhetlig kunnskap knyttet til fenomenet.

4.3 Utvalg

4.3.1 Informanter og inklusjonskriterier

Postholm (2005, s. 43) indikerer et utvalg mellom 3 og 25 informanter som hensiktsmessig i en fenomenologisk studie. I forlengelsen av dette presiserer hun imidlertid at studiens omfang og tidsramme må vurderes når en skal fastsette kvantiteten av informanter. I likhet til dette konstaterer Thagaard (2018, s. 59) at utvalget bør være av en håndterlig størrelse som tillater grundige analyser av dataene som innhentes. På bakgrunn av masteroppgavens omfang og retningslinjer, valgte jeg å sikte meg inn på 4 informanter med forbehold om at jeg muligens måtte rekruttere flere dersom dataene jeg innhentet ikke var tilstrekkelige. Etter fire intervjuer satt jeg igjen med store mengder med omfattende, detaljerte data å analysere. Thagaard (2018, s. 59) betegner dette som en indikator på at man har et tilstrekkelig antall informanter.

Informantene var strategisk utvalgt. Dette betyr at forskeren velger informanter basert på deres erfaringer og kunnskap, og legger til rette for å innhente spesifikk kunnskap som kan belyse fenomenet på et dypere nivå (Maxwell, 2013; Thagaard, 2018). At informantene

innehar erfaringer med studiens tema er en sentral forutsetning i fenomenologiske studier (Postholm, 2005, s. 43), og øker sannsynlighetene for at dataene som samles inn er reflekterte tolkninger av fenomenet (Tjora, 2020, s. 130).

For å gjennomføre et strategisk utvalg er det viktig å fremsette inklusjons- og/eller eksklusjonskriterier som bidrar med å rekruttere og filtrere ut informanter (Maxwell, 2013, s. 104-105). Et av de primære inklusjonskriteriene som ble satt for å kvalifisere seg til min studie var at informantene over en periode på minimum 12 måneder, i større grad har vært involvert i arbeidet med elever med eksternalisert atferdsproblematikk. Et annet kriterium var at informanten arbeidet på små- eller mellomtrinnet.

I utgangspunktet forsøkte jeg å være mer spesifikk med inklusjonskriteriene. Ved første rekrutteringsrunde var det flere inklusjonskriterier til stede, som blant annet at informantene måtte ha vært involvert i arbeidet med barn med ADHD, opposisjonell atferdsforstyrrelse eller alvorlige atferdsforstyrrelser. Det ble også presisert et ønske om at informanten selv føler den har mestret arbeidsoppgavene godt. Min erfaring ved såpass strenge krav var at mulige informanter tok avstand og ikke ønsket å delta. Thagaard (2018, s. 56) tydeliggjør at forskningstemaer som kan oppfattes som personlige og intime, ofte resulterer i at noen aktuelle deltakere tar avstand fra å delta. Jeg valgte derfor å revidere inklusjonskriteriene. Når jeg fjernet kriteriet som var rettet mot diagnosene var det raskt flere informanter som tok kontakt og ville delta.

4.3.2 Rekrutteringsprosessen

Jeg valgte å oppsøke informantene på sin naturlige arena. Jeg sendte derfor ut en rekrutteringsmail (se vedlegg 4) til enhetsledere ved ulike barneskoler. Thagaard (2018, s. 56) definerer dette som en formell henvendelse, som innebærer å kontakte personer som kan videreformidle prosjektet til relevante miljø. Jeg startet med å kontakte 5 skoler. Etter et par uker utvidet jeg horisonten, og kontaktet flere barneskoler.

De fleste enhetslederne ga tilbakemelding på at de hadde videresendt mailen til aktuelle deltakere. Noen enhetsledere svarte at skolen ikke hadde kapasitet til å delta, mens andre svarte ikke på henvendelsen. Thagaard (2018, s. 56) beskriver den sistnevnte situasjonen som forventet i rekrutteringsprosessen. Skolene jeg ikke hadde hørt noe fra ble tilsendt en oppfølgingsmail to uker etter første rekrutteringsforsøk.

I startfasen av studien meldte tre deltakere seg som arbeidet som lærere på småtrinnet. Senere meldte to nye lærere seg, herav en på småtrinnet og en på mellomtrinnet. Jeg valgte å invitere de fire informantene fra småtrinnet til å delta for å snevre inn studien. Utvalget representerer to ulike skoler i to forskjellige kommuner, noe som ga meg muligheten til å analysere eksterne atferdsvansker på tvers av ulike miljøer. En sammenheng mellom informanter på tvers av miljøer kan bidra til å styrke resultatene og kvaliteten i forskningen (Postholm, 2005, s. 132).

4.3.3 Presentasjon av informanter

Tabell 1 fremstiller de inkluderte informantene i studien. Nåværende stilling representerer informantenes stilling ved tidspunktet av intervjuene. Relevant erfaring presenterer andre arbeidsområder som informantene selv presiserer som aktuelle med tanke på studiens formål.

| Informant | Nåværende stilling | Primær- og etterutdanning | Relevant erfaring |
|------------------|---------------------------|---|---|
| A | Kontaktlærer 2. trinn | Grunnskolelærer Spesialpedagogikk med spesialisering i ADHD og Tourettes | 24 år Tidligere lærer 1.-4. trinn Tidligere lærer 5.-7. trinn |
| B | Kontaktlærer 4. trinn | Grunnskolelærer | 33 år Tidligere lærer 5.-7. trinn |
| C | Kontaktlærer 3. trinn | Grunnskolelærer Atferdspedagogikken i spesialpedagogikk | 27 år |

| | | | |
|----------|--------------------------|--|------|
| D | Kontaktlærer 2. trinn | Master i lærerutdanning 1.-7. trinn Veiledningspedagogikk | 8 år |
|----------|--------------------------|--|------|

Tabell 1 - Utvalget

Alle informantene var ved gjennomføring av intervjuene kontaktlærere på 1.-4. trinn. To har også jobbet på mellomtrinnet tidligere. Informantene har en gjennomsnittlig fartstid som lærer på 23 år og har jobbet som lærer siden endt utdanning. To av informantene er etterutdannet i spesialpedagogiske fag som er direkte rettet mot barn med atferdsvansker. Ved gjennomføring av intervjuene arbeidet informantene både med og uten barn med diagnoser. Felles for informantene er at de har en eller flere elever i sin klasse som i større grad fremviser et avvikende eksternalisert atferdsmønster som innvirker på klassens trivsel og læringsutbytte dersom atferden ikke begrenses.

4.4 Intervjuprosessen

4.4.1 Semi-strukturert dybdeintervju som kvalitativ metode

Intervjuer beskrives som en svært hensiktsmessig metode for å samle inn data fra et fenomenologisk ståsted (Postholm, 2005, s. 43; Tjora, 2020; Thagaard, 2018). Når vi benytter oss av intervjuundersøkelser som kvalitativ metode, innhenter vi data igjennom verbale interaksjoner med informanter. Tjora (2020) benytter seg av begrepet dybdeintervjuer, hvor formålet er å gi forskeren en dypere subjektiv forståelse av temaet gjennom informantenes erfaringer, holdninger og perspektiver (Thagaard, 2018; Tjora, 2020, s. 114). I denne intervjuprosessen ønsker vi å stille åpne spørsmål som gir informantene muligheten til å fremsette en selvstendig refleksjon av temaet (Tjora, 2020, s. 114). Thagaard (2018, s. 97-98) presiserer også viktigheten av åpne spørsmål, og påpeker at spørsmålene bør oppfordre informanten til å fortelle, ikke kun svare. I lys av dette bør ja/nei spørsmål som oftest unngås, da slike svar ofte ikke gir oss en tilstrekkelig dybdeforståelse av fenomenet som undersøkes.

Dybdeintervjuer forsøker å utforske et fenomen gjennom informantenes øyne. Informasjonen som innhentes og som presenteres i studien er basert på informantenes opplevelser, refleksjoner og erfaringer, og kan forankres i fenomenologien (Postholm, 2005, s. 78; Thagaard, 2018; Tjora, 2020, s. 114).

Intervjuene i min studie ble gjennomført som semi-strukturerte. Et semi-strukturert intervju betegnes som «den gyldne mellomveien» mellom strukturerte og ikke-strukturerte intervju, og kjennetegnes av en intervjuprosess hvor blant annet spørsmålenes rekkefølge kan endres underveis ut ifra hva som er gunstig for konteksten. Videre kan man betrakte hva informantene påpeker, og tilrettelegge retningen av intervjuet i lys av dette (Postholm, 2005, s. 72; Thagaard, 2018, s. 91). Semi-strukturerte intervju er hensiktsmessige å bruke når vi undersøker komplekse sosiale fenomener (Maxwell, 2013, s. 89). Eksternalisert atferd kan betraktes som komplekst, da mange ulike faktorer spiller inn på og påvirker aktøren selv og miljøet. En ulempe med semi-strukturerte intervju er imidlertid at det kan bli vanskeligere å sammenlikne svarene man får, dersom man benytter seg av strukturerte intervju (Maxwell, 2013, s. 88). Dette er fordi spørsmålene, svarene, og retningen på intervjuene vil kunne variere da både forsker og informant har en viss frihet til å styre retningen på det respektive intervjuet.

4.4.2 Intervjuguiden

Formålet med intervjuguiden er å gi struktur til intervjuet (Thagaard, 2018, s. 95). Videre formidler Tjora 2020 (s. 145) at intervjuguiden kan utformes på ulikt vis, men at en grei struktur kan betraktes som oppvarming, refleksjon og avrundning. Spørsmålene innad de ulike kategoriene utformes med utgangspunkt i hvilken grad av selvstendig refleksjon vi forventer av informantene våre (Tjora, 2020, s. 145). For å se den fullstendige intervjuguiden ved min studie, se vedlegg 1.

Generelle spørsmål som i utgangspunktet ikke forutsetter en grundig refleksjon over temaet vi undersøker, betegner Tjora (2020, s. 145) som oppvarmingsspørsmål. Disse forsøker å redegjøre for informantenes rolle i konteksten av fenomenet vi betrakter og fremtrer ofte som uformelle spørsmål som introduserer informanten til intervjuprosessen (Tjora, 2020, s. 145). Thagaard (2018, s. 101) fremsetter spørsmål om yrkeserfaring, utdanning og bakgrunn som nøytrale og gunstige oppvarmingsspørsmål.

Refleksjonsspørsmålene utgjør selve formålet med intervjuet, og oppmuntrer informanten til å fremsette en selvstendig refleksjon over fenomenet ut ifra i subjektive erfaringer og holdninger (Tjora, 2020, s. 146). Med utgangspunkt i Thagaards (2018, s. 101) perspektiv, kan rekkefølgen på refleksjonsspørsmålene tilpasses hver enkelt informant basert på erfaringene som utdypes. Dette var også noe jeg gjorde i mine intervjuer. Jeg benyttet meg aktivt av intervjuguiden, men vekslet mellom spørsmål basert på hvilke temaer informanten

brakte frem. Etter min mening skapte dette en bedre flyt i intervjuet, og vi kunne fullføre en tematikk før vi bevegde oss videre. Avrundingsseansen kan være en fin mulighet for å la informantene drøfte fritt rundt temaet, for å fylle eventuelle informasjonshull som informanten føler har blitt utelatt (Thagaard, 2018, s. 100). Min avrundingsfase ble en arena for fri samtale, hvor informantene fikk legge til det de måtte ønske knyttet til eksternalisert atferd.

For å bevare en oversikt over intervjuet, argumenterer Tjora (2020, s. 157) for at det kan være hensiktsmessig å systematisk kategorisere refleksjonsspørsmålene inn i overordnede kategorier. Thagaard (2018, s. 95) presenterer en lik tilnærming, og forklarer at vi stiller ulike spørsmål innenfor ulike tema for å få et dypdykk i informantens spesifikke erfaringer. For å fremme systematikk og struktur, ble min intervjuguide med forankring i denne tolkningen kategorisert inn i 6 ulike temaer (vedlegg 1).

Under intervjuprosessen er det viktig å huske på at informantene vil kunne oppfatte, tolke og svare ulikt på spørsmålene (Tjora, 2020, s. 148). Dette kan muligens begrunnes av faktorer som individuelle personlighetstrekk og trygghetsfølelse under intervjusituasjonen. Noen informanter uttrykker seg åpent og lenge uten problemer, mens andre er mer tilbakeholden (Thagaard, 2018, s. 95; Tjora, 2020, s. 148). Dette kan innvirke på blant annet hvor mye hver informant svarer på spørsmålene.

Semi-strukturerte intervjuer tillater oss å komme med oppfølgingsspørsmål. Tjora (2020, s. 146) forklarer at forskeren kan tilspisse spørsmålene til hver enkelt informant basert på situasjonen intervjuet befinner seg i. Thagaard (2018, s. 95) beskriver oppfølgingsspørsmål som vår mulighet til å oppmuntre informanten til å utdype sine erfaringer knyttet til temaet. Samtidig argumenterer hun for at oppfølgingsspørsmålene kan bidra til å utjevne de individuelle forskjellene. Forskjellen på kvaliteten og kvantiteten av informasjonen som hver informant ga meg var varierende. Som leder av intervjuet ble det derfor min oppgave å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene i et forsøk på å få et helhetlig bilde av informantenes perspektiver.

Intervjuguiden ble utarbeidet tidlig i forskningsprosessen, med hensikt om å gjennomføre intervjuene tidlig. Tilnærmingen støttes av Tjora (2020 s. 15) og begrunnes ved at dette gir god tid til å systematisk tilpasse eller endre studiens teoretiske tilnærming og perspektiver

med utgangspunkt informasjonen informantene gir. Intervjuguiden var kontinuerlig i endring helt fram til det første intervjuet.

I min studie har intervjuguiden som hensikt å sørge for dynamikken i intervjuet, samtidig som den er strukturert slik at fenomenet kan belyses. Blant annet startet vi med mer overordnede, generelle spørsmål, før vi gikk videre til mer komplekse, avanserte og emosjonelle spørsmål. I starten var målet å danne en relasjon med informanten, som bidrar til gjensidig interesse og respekt ovenfor studien og informantenes synspunkter (Thagaard, 2018, s. 100-101).

4.4.3 Lydopptak

Jeg ønsket å ha det beste grunnlaget for å rekonstruere mest mulig informasjon fra intervjuene. Dersom jeg var opptatt av å notere ned dialogen mellom meg og informantene, var jeg sikker på at utfallet av intervjuet ville vært uoversiktlig og manglende. Denne forståelsen står i tråd med Thagaard (2018, s. 112), som legger til at en slik registrering av data ofte vil føre til hyppige avbrytelser i intervjuet for å notere. Ytterligere vil man i mindre grad ha muligheten til å registrere verbale uttrykksmåter informanten benytter seg av. Med samtykke fra samtlige informanter, valgte jeg å benytte lydopptak i intervjuene.

Thagaard (2018) og Tjora (2020) beskriver lydopptak som den mest hensiktsmessige måten å rekonstruere informasjon fra intervjusituasjonen. Dette begrunnes ved at man også får registrert tonefall og andre verbale indikatorer som kan bidra i vår hermeneutiske forståelse over informantenes utsagn. I tillegg til dette kan man rette oppmerksomheten mot informanten, vise interesse, og nærmere observere kroppsspråk mens intervjuet pågår (Thagaard, 2018, s. 112; Tjora, 2020, s. 166-167).

I forbindelse med personvern presiserer både Thagaard (2018, s. 112) og Tjora (2020, s. 166) viktigheten av at informanten samtykker til lydopptak. Informantene i min studie samtykte til bruken av lydopptak muntlig ved at jeg spurte, og skriftlig ved å krysse av på samtykkeskjemaet før intervjustart (se vedlegg 3). Jeg informerte også informantene om anonymisering, hvordan og hvor lenge lydopptakene skulle lagres, og formålet med lydopptaket. Tjora (2020, s. 166-167) fremhever disse opplysningene som en nødvendighet for personvern.

Lydopptakene ble lagret på UiT sin disk med to-faktor autorisering. Det er kun jeg som har hatt tilgang til å høre disse. Dette tiltaket har blitt benyttet for å bevare anonymiteten og

personvernet til deltakerne i studien i tråd med personvernombudet for forskning sine retningslinjer. Lyddopptakene ble slettet rett etter at alle intervjuene var ferdig transkribert.

4.4.4 Pilotstudier

Før de faktiske intervjuene foretok jeg to pilotintervju. I forsøk på å konstruere situasjonen så tilnærmet de reelle intervjuene som mulig, rekrutterte jeg to pilotinformanter som også arbeidet i skolesektoren. Disse intervjuene ga meg et innblikk i spørsmål som måtte revideres, fjernes, og legges til for å belyse eksternalisert atferd fra nødvendige synsvinkler.

Pilotintervjuene tok 30 minutter å gjennomføre. Da pilotinformantene ikke oppfylte inklusjonskriteriene til studien, var det naturlig å tenke seg til at de faktiske intervjuene sannsynligvis ville vare lengre, i håp om at de reelle informantene hadde flere erfaringer og beskrivelser å dele. Postholm (2005, s. 83) fremhever at man bør fastsette en tidsramme for intervjuet, og at det er bedre med for mye tid enn for lite. På bakgrunn av dette, samt observasjonene i pilotstudiene, valgte jeg en tidsramme på 60 minutter til hvert intervju.

4.4.5 Intervjuene

Etter første intervju ble det ytterligere klart at noen av spørsmålene tilsynelatende var svakt formulert. Denne observasjonen tok jeg med meg videre i de neste intervjuene, men gjorde et forsøk på å ikke utelate eller gjøre store endringer i spørsmålet. Denne følelsen illustrerer Tjora (2020, s. 158) som normal, og legger til at det gjerne tar et intervju eller to før forskeren virkelig får benyttet intervjuguiden sin fullt ut.

Under selve intervjuet var det viktig å veksle mellom å spørre og lytte. Jeg lot informantene snakke fritt etter at et refleksjonsspørsmål var stilt. Dersom informanten ble stille, ventet jeg noen sekunder før jeg eventuelt fulgte opp med et oppfølgingsspørsmål eller gikk videre. Tjora (2020, s. 146) argumenterer for at denne strategien kan føre til en «pinlig stillhet», som motiverer informanten til å utdype videre.

Som forsker er det viktig at vi skaper en positiv atmosfære hvor informanten føler seg trygg og godt mottatt, spesielt når fenomenet som undersøkes kan være vanskelig og følelsesladet å snakke om (Thagaard, 2018, s. 100). Gjennom hele intervjuprosessen falt det meg derfor naturlig inn å vise interesse for det informantene uttrykte i form av korte, bekreftende ord, fraser eller lyder. Thagaard (2018, s. 96) og Postholm (2005, s. 80) definerer dette som prober, og skildrer dette som en velkjent teknikk for å motivere informantene til å utdype. I det første intervjuet tok jeg meg selv i å benytte verbaliserte prober. Med tanke på at

lydopptak ble brukt, forsto jeg raskt at jeg heller burde benytte meg av kroppsspråklige prober, som beskrives som nikk, smil, og en kroppsholdning som er framoverlent og vendt mot informantens kropp (Thagaard, 2018, s. 96; Postholm, 2005, s. 80).

4.4.6 Begrepsendring: Fra utagerende til eksternalisert atferd

Kvalitativ forskning omtales som en dynamisk prosess, og utvikling og endring av begrep kan derfor sees på som en vanlig praksis innen kvalitativ metode (Tjora, 2020 s.15). På bakgrunn av dette, kan man tenke seg til at det i noen tilfeller kan være hensiktsmessig og gjøre endringer i begrepsbruk dersom dette fremmer en mer nøyaktig presisjon og konsistens i studien.

I intervjuguiden og intervjuet ble begrepet utagerende atferd brukt for å belyse fenomenet som ble undersøkt. Min studie har imidlertid valgt å presentere fenomenet som begrepet eksternalisert atferd. Norsk spesialpedagogisk litteratur virker i stor grad å benytte seg av begrepene synonymt med hverandre (Drugli, 2020; Aasen et al., 2002; Lund, 2004; Ogden, 2022). Videre oppfattes det som om engelsk fag- og forskningslitteratur primært sett benytter seg av begrepet eksternalisert (på engelsk: Externalizing behavior/disorders) for å belyse fenomenet som informantene betegnet som utagerende atferd (Garwood et al., 2017; Hukkelberg et al., 2019; O'Dell et al., 2018; O'Connor et al., 2011).

Utagerende atferd virket ved tidspunktet til intervjuene å være et virkelighetsnært begrep som informantene i større grad kunne relatere til. Begrepet eksternalisert kan imidlertid sees på som et mer faglig, overordnet begrep, men som også forklarer fysisk, utagerende atferd. Begrepet eksternalisert atferd legger etter min mening bedre til rette for å reflektere over fenomenet på et høyere faglig nivå og gir en mer nøytral og deskriptiv forståelse av dette spekteret av atferd.

4.5 Transkribering av materiale

Transkribering beskrives av Creswell & Guetterman (2021, s. 275) som prosessen fra muntlig dialog til skriftlig tekst, og beskrives som en tidskrevende prosess.

Med intensjon avtalte jeg to ulike tidspunkter for datainnsamling. Dette var å ha spillerom til å transkribere de individuelle intervjuene fortløpende mens de satt klart i minnet. Postholm (2005, s. 104) anbefaler denne tilnærmingen, og argumenterer for at forskeren helst bør transkribere lydopptakene selv. Til tross for at det med dagens teknologi eksisterer en rekke

dataprogramvarer som kan konvertere lyd til tekst (Creswell & Guetterman, 2021, s. 275), valgte jeg å manuelt selv transkribere prosjektets data. Argumentet mitt for denne fremgangsmåten gjenspeiles i Postholms (2005, s. 104) refleksjoner som underbygger at det i løpet av transkriberingsprosessen vil foregå løpende analyser av datamaterialet. Parallelt med transkriberingsprosessen ble jeg også grundigere kjent med datamaterialet, og dannet et godt utgangspunkt for analysen.

Jeg transkriberte datamaterialet ordrett, som Creswell & Guetterman (2021, s. 275) utpeker som den mest helhetlige og gjennomgående formen for transkribering. Imidlertid er det verdt å nevne at jeg byttet ut ord eller navn som direkte kunne avsløre personopplysninger. Eksempler på dette er at hvis informantene benyttet seg av en annen lærers navn, ble navnet i transkriberingsdokumentet endret til [annen lærer].

I tillegg til å transkribere ord for ord, valgte jeg også å beholde alle fylleord som «eh» og «hm», for å sikre detaljer som kunne avsløre en usikkerhet blant informantene. Lengre opphold i setningene deres transkribert som «...», for å uttrykke stillheten. Tjora (2020, s. 174) hevder at datamateriale heller bør transkriberes litt ekstra detaljert enn nødvendig, fremfor for overordnet.

Transkriberingsdokumentene ble lagret på UiT sin disk med to-faktor autorisering. Det er kun jeg som har hatt tilgang til å lese og endre disse. På lik linje med lydopptakene, ble tiltaket benyttet for å bevare anonymiteten og personvernet til deltakerne i studien tråd med personvernombudet for forskning sine retningslinjer.

4.6 Analyse av data

Tematisk analyse har som formål å systematisk kategorisere de empiriske dataene slik at vi kan forsøke å finne mønstre i datamaterialet gjennom en prosess som består av transkribering, koding og kategorisering (Thagaard, 2018, s. 171-173). Deretter kan man lete etter likheter og ulikheter, som i et gjensidig samspill skal forsøke å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. En styrke med tematisk analyse er strukturen av hvilke undertema informasjonen fra de ulike informantene går under, som videre kan gi et bedre sammenlikningsgrunnlag på tvers av informantene når funnene skal presenteres. For å strukturere og analysere mitt datamateriale, valgte jeg å benytte meg av tematisk analyse. Terry & Hayfield et al. (2017) gir en utdypende beskrivelse av seks fundamentale steg for å gjennomføre en effektiv og pålitelig tematisk analyse.

Å bli kjent med datamaterialet beskrives av Terry & Hayfield et al. (2017) som grunnmuren i en vellykket tematisk analyse, og er prosessens innledende fase. Formålet er å strukturere og danne seg et dyptgående innblikk i dataene, og er ifølge Creswell & Guetterman (2021, s. 273) forberedelsen til selve analyseprosessen. Allerede i intervjuene hadde jeg begynt den første fasen av analysen. Jeg gjorde meg umiddelbare tanker og refleksjoner rundt informantenes utsagn, og på hvilken måte erfaringene kom til uttrykk. Etter at lydopptakene var transkribert, leste jeg nøye igjennom transkripsjonene, og noterte ned uformelle, men verdifulle betraktninger av hvert enkelt intervju. Denne tilnærmingen står i sammenheng med strategier som Terry & Hayfield et al. (2017, s. 24) presenterer som hensiktsmessige i analysens første steg.

Det andre steget i tematisk analyse er utviklingen av koder som systematisk skal organisere og identifisere gjentakende mønster i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 171). Koding innebærer å identifisere relevante utsnitt fra intervjuene og dele de opp i mindre enheter, ofte i form av korte setninger eller stikkord som vi føler uttrykker meningsinnholdet best (Thagaard, 2018, s. 154). Disse enhetene representerer overordnet sett alle utsagn som omfavner det spesifikke temaet som diskuteres (Terry & Hayfield et al., 2017, s. 26).

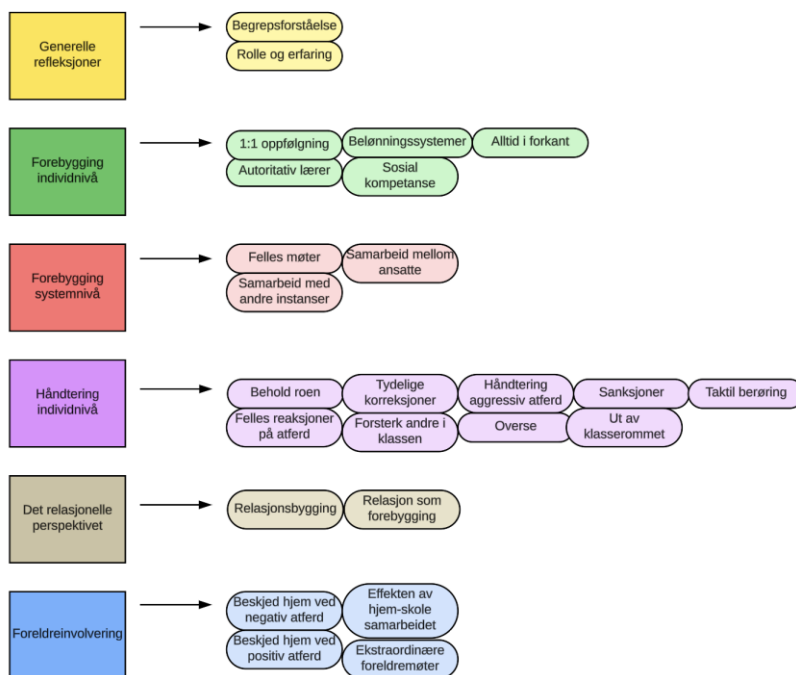
Dersom man vellykkes med fase to, har man et mangfold av koder som i fase tre, systematisk skal samles sammen i overordnede kategorier. Formålet er å gruppere relaterte koder sammen og legger til rette for en dypere forståelse av mønstre og konsepter innenfor ulike temaer (Thagaard, 2018; s. 154; Terry & Hayfield et al., 2017, s. 28). Kategoriseringen forsøker å sammenfatte temaene som de ulike kodene representerer (Thagaard, 2018, s. 154).

Førsteutkastet av kategoriene vi har utviklet må også nøye gjennomgås, navngis – og med sannsynlighet revideres. Denne prosessen betegnes av Terry & Hayfield et al. (2017, s. 29) som det fjerde og femte steget i tematisk analyse, med hensikt å kvalitetssikre at kategoriene faktisk representerer de mer spesifikke kodene våre. I disse fasene er det også viktig å betrakte hvilket grunnlag kategoriene våre gir oss for å svare på forskningsspørsmålene til studien (Terry & Hayfield et al., 2017, s. 29). Det siste steget i tematisk analyse selve er produksjonen av den kvalitative teksten som skal presentere studien som helhet.

Jeg brukte dataprogramvaren NVIVO til å kode og kategorisere mine data. Å bruke dataprogram til denne prosessen beskrives av Thagaard (2018) som en hensiktsmessig måte å enkelt systematisere og bearbeide mengder med datamateriale. NVIVO gjorde det enkelt å samle kodene og kategoriene mine. I programvaren kunne jeg enkelt søke etter spesifikke

koder, sammenligne relasjoner mellom kategoriene og utforske mønstre i datamaterialet som helhet. Det hendte også at jeg underveis i prosessen måtte endre eller revidere noen koder og kategorier. Jeg benyttet meg i stor grad av stegene som Terry & Hayfield et al. (2017) anbefaler for tematisk analyse, men grupperte steg tre, fire og fem.

Figur 2 er en strukturert fremstilling over kodene og kategoriene jeg utviklet i min analyseprosess for å identifisere, organisere og gruppere datamaterialet i meningsfulle enheter, som videre dannet mitt grunnlag for å avdekke underliggende mønstre blant informantene. Kodene og kategoriene var med på å utvikle studiens 6 overordnede temaer som belyser oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål: (1) *informantenes refleksjoner over begrepet utagerende atferd*, (2) *forebygging på systemnivå*, (3) *forebygging på individnivå*, (4) *håndtering av eksternalisert atferd*, (5) *det relasjonelle aspektet* og (6) *hjem-skole samarbeidet*.



Figur 2 - Kategorier og koder

4.7 Forskningens kvalitet

4.7.1 Generaliserbarhet

Tjora (2020, s. 238) refererer til generaliserbarhet som sannsynligheten for at funnene i studien er gyldige utover den populasjonen vi har undersøkt. Creswell & Guetterman (2021, s. 240) poengterer imidlertid at generalisering, i motsetning til kvantitativ forskning – ofte

ikke er det primære målet i kvalitativ forskning. Fra et fenomenologisk ståsted ønsker vi heller å forstå kompleksiteten av fenomenet vi undersøker på et grundig nivå, med data som forankres i et utvalg som har gode forutsetninger for å inneha erfaringer med fenomenet. Med utgangspunkt i datamaterialet streber vi etter å presentere en dybdeforståelse av temaet i håp om å fremsette en dypere kunnskap om fenomenet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 240).

4.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet som overordnet begrep knyttes til hvorvidt studiens resultater kan reproduseres i lys av den metodiske tilnærmingen som den nåværende studien benytter seg av, og forsøker å redegjøre for studiens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 187). Selv om pålitelighet i kvalitativ forskning som prinsipp for sikring av studiens kvalitet, presiserer både Thagaard (2018) og Postholm (2005) at reproduksjon som et absolutt krav ikke nødvendigvis behøver å være et overordnet mål fra et fenomenologisk ståsted, og begrunner dette perspektivet ved å hevde at en variasjon i dataene vi innsamler er et bedre grunnlag for å fremsette en dypere konkret forståelse av fenomenet, samtidig som det vil være urealistisk å kunne gjenskape akkurat det samme semi-strukturerte dybdeintervjuet. Med disse innfallsvinklene som referansepunkt bør forskeren heller rette fokuset mot å argumentere for verdien av resultatene for å styrke studiens reliabilitet. Dette kan oppnås ved å redegjøre for fremgangsmåten for blant annet datainnsamling, analyse og tolkning (Thagaard, 2018, s. 188).

For å sikre pålitelighet i min studie, har jeg først og fremst benyttet meg av fire informanter som har direkte erfaringer med eksternalisert atferd. Innledningsvis i intervjuet forsikret jeg meg også om informantenes forståelse over begrepet utagerende atferd. Til tross for at begrepet som ble brukt i intervjuene er distinkt fra begrepet som belyser fenomenet i studien, har jeg gjennom teori, tidligere forskning og informantenes forståelse over begrepet utagerende atferd, redegjort for valget for endring av begrep. Videre har jeg nøyde redegjort for den metodiske tilnærmingen som jeg har benyttet meg av for å samle inn, analysere og tolke datamaterialet.

4.7.3 Validitet

Vi anvender begrepet validitet når vi skal argumentere for resultatenes gyldighet og nøyaktighet (Thagaard, 2018, s. 189). Studiens validitet refererer til hvor godt studien faktisk undersøker det den var ment å undersøke, og hvorvidt resultatene er pålitelige og troverdige (Postholm, 2005, s. 170). Elementer som utfordrer studiens validitet inkluderer sannhet i informantenes utsagn, valg av analyseenhet og på bakgrunn av hvilke teoretisk rammeverk vi

tolker dataene ut fra (Postholm, 2005, s. 170; Thagaard, 2018, s. 189). En kritisk faktor som også indirekte kan innvirke på studiens validitet er forskerens underbevisste subjektivitet i møte med informantene og analysen av datamaterialet (Postholm, 2005, s. 171). Forskerens kunnskap, tidligere erfaringer og holdninger vil kunne virke inn på hva som betraktes som relevant og viktig informasjon i datasettet. Det blir derfor viktig at forskeren informerer om på hvilken måte deres erfaringer, kunnskaper, forutsetninger og rolle kan innvirke på studien som helhet (Tjora, 2020, s. 235).

4.8 Forskerrollen

I min studie har jeg rollen som intervjuer hvor målet er å innhente dybdeinformasjon om læreres erfaringer, perspektiver og praksiser ved forebygging og håndtering av eksternalisert atferd i skolehverdagen. Som intervjuer er jeg ansvarlig for å skape et åpent og trygt miljø som oppmuntrer lærerne til å dele sine refleksjoner og erfaringer fritt (Thagaard, 2018). Samtidig er det viktig at jeg opptrer nøytralt for å unngå å innvirke på lærerens svar (Thagaard, 2018; Tjora, 2020). Det er allikevel nærmest umulig at mine tidligere erfaringer og holdninger ikke påvirker analysen, tolkningen og drøftingen av datamaterialet.

I lys av vitenskapsteoretisk forankring er det derfor viktig å betrakte at forskerens tidligere erfaringer, forutsetninger, forventninger og holdninger kan spille inn på forskningsprosjektets resultat. Med min faglige bakgrunn og arbeidserfaring bringer jeg med meg et sett av perspektiver og kunnskap som vil påvirke hvordan jeg forstår og tolker informantens erfaringer og praksiser. Min tidligere erfaring vil ha kunne formet mine antagelser og forforståelse. Etisk sett er det essensielt at jeg som forsker er bevisst på hvordan disse subjektive holdninger kan prege prosessen og resultatene.

4.9 Etske vurderinger og betraktninger

Det er en rekke forskningsetiske problemstillinger som er nødvendig å betrakte når en benytter seg av individer for egen forskning. I tillegg til etiske vurderinger knyttet til forskerrollen, reiser det seg også etiske retningslinjer knyttet til individers privatliv, anonymitet, og deres frivillighet til å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 113). Under selve intervjuprosessen reiser det seg et etisk dilemma hvor vi som forsker kan havne i en situasjon hvor vi opplever at intervjuobjektet gir oss motstridende informasjon. I dette ligger det at hva informanten ytrer, ikke stemmer overens med kroppsspråket eller måten informanten sier det på. I en slik situasjon må jeg kunne gjøre etiske og reelle vurderinger av informasjonen

informantene uttrykker både med tanke på informantens rettigheter og forskningsprosjektets utfall.

Når funnene rapporteres, skal man også unngå å oppgi opplysninger som tillater informantene å bli identifisert (Thagaard, 2018, s. 205). Forskningsprosjektet har blitt godkjent av Sikt (vedlegg 2), som indikerer at prosjektet er blitt vurdert med hensyn til etiske og juridiske standarder for personvern, og at prosjektet har implementert nødvendige tiltak som sikrer at prosjektet følger disse retningslinjene. Vurderingen baserer seg på hvordan prosjektet samler inn, lagrer, og behandler data for å beskytte personvernet til informantene.

4.10 Metodekritikk

Selv om semi-strukturerte dybdeintervjuer gjennom metodisk litteratur kan vise seg å være hensiktsmessig for prosjektets formål (Tjora, 2020, s. 114; Thagaard, 2018, s. 98), føles det allikevel riktig å presentere eventuelle ulemper som intervjuer kan medføre. Dybdeintervjuer beskrives som en tidskrevende prosess som behøver mye forkunnskap, forberedelser, og i noen tilfeller utstyr (Creswell & Guetterman, 2021, s. 52).

En mulig faktor som imidlertid er utenfor forskerens kontroll og som i større grad kan innvirke på kvaliteten av dataene som innsamles i dybdeintervjuer, er at informantene kan fortelle det de tror jeg som forsker ønsker å høre (Creswell & Guetterman, 2021, s. 252; Thagaard, 2018, s. 108). Selv om vi ønsker å gjøre intervjuet så uformelt og komfortabelt som mulig (Tjora, 2020, s. 158) kan man tenke seg til at intervjusituasjon oppleves som en skummel, formell utspørring. Vi må også betrakte at informantene kan ha en tendens til å formidle seg selv på en positiv måte, eller at erfaringer overdramatiseres i forsøk på å oppnå sympati (Thagaard, 2018, s. 108).

En viktig refleksjon i denne studien angår begrepsbrukens konsistens og nøyaktighet. Etter at intervjuene ble gjennomført og analysert, ble det tydelig at ordet utagerende ikke helt fanget essensen av de fenomenet som undersøktes. Derfor ble beslutningen om begrepsendring fra utagerende til eksternalisert atferd tatt for å sikre en mer helhetlig, nøyaktig og faglig beskrivelse av fenomenet. Det er viktig å være åpen om slike endringer og reflektere over konsekvensene det kan ha for tolkning av funnene.

5 Presentasjon og analyse av funn

Dette kapittelet vil strukturert presentere og analysere vesentlige funn i som har fremkommet i studien. Kapittelet vil belyse sammenhenger, mønstre og nyanser i datamaterialet, og danner grunnlaget for å drøfte funnene i lys av studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

5.1 Informantenes refleksjoner over begrepet utagerende atferd

5.1.1 Utagerende atferd som begrep

Alle informantene ble tidlig i intervjuet spurt om deres definisjon på begrepet utagerende atferd. Formålet med dette var å styrke min oppfatning av deres forståelse og refleksjoner videre i intervjuet, slik at oppgavens problemstilling lettere kan belyses basert på hva informantene selv legger i begrepet. Alle informantene virket å ha en overordnet kollektiv forståelse av begrepet, men varierte når det gjaldt alvorlighetsgraden. En informant betegnet vandring i klasserommet, overdreven skravling eller kasting av viskelær som uro, ikke utagerende atferd. På den andre siden var uro det første en annen informant beskrev utagerende atferd som:

«Uro. Ikke klare å sitte i ro på stolen sin, vandrer mye, bannskap, fysisk mot elever, lærere og inventar. Jeg tror vi har en litt forskjellig oppfatning av hva det er. Det er jo så mye. Det er mange aspekter ved utagerende atferd. Men det vi ser er kanskje mer den fysiske biten som slag og spark. Men vandring, kasting av viskelær og sånt, det er jo utagerende atferd per definisjon». (Informant C).

Informanten belyser en problemstilling som er viktig å ta høyde til; uklarheter resulterer i at begrepet kan tolkes ulikt og subjektivt av individer og situasjonen atferden oppstår i. Samlet sett definerte alle informantene å definere begrepet som fysisk atferd i form av aggresjon, vold eller uro, som i større grad innvirker negativt på læringsmiljøet i klassen eller generell trivsel på skolen. Informant B legger til at atferden bør ha vedvart over tid for å betegnes som problematisk.

Som tidligere nevnt har studien valgt å endre det terminologiske begrepet, selv om begrepene betraktes som synonyme. Heretter vil begrepet «utagerende» veksles ut med «eksternalisert» når det er hensiktsmessig, for å forsøke å opprettholde en konsekvent begrepsbruk.

5.1.2 Bakgrunn for eksternalisert atferd hos barn

Flere av informantene skildret faktorer de mener eskalerer eksternalisert atferd hos barn. To informanter tror mye av den negative atferden som utspiller seg i løpet av skolehverdagen kan forankres i foreliggende frustrasjon innad i barnet, og at barn som utagerer, i de fleste tilfeller ikke med hensikt ønsker å gjøre noen vondt eller trosse regler og forventninger. Informant D supplerer denne forståelsen ved å forklare at manglende reguleringsevne og vanskeligheter med å tilpasse seg normen kan være en årsak til atferden.

En tredje informant, som deler sine erfaringer med utgangspunkt i en elev med ADHD, forankrer mye av den negative atferden i lite forutsigbarhet og store endringer i barnets liv:

«Han var jo utrygg. Han kom flyttende fra en annen by i fjor, så gikk han kanskje 9 måneder på en skole som ble nedlagt. Også skulle han begynne her. Pluss at han hadde fått en lillebror i mellomtiden, så det var mye nytt for en liten kropp». (Informant B).

Utsagnet kan tolkes som at informanten betrakter uforutsigbarhet og endringer som en risikofaktor for negativ atferd for barn med ADHD, og at forutsigbarhet og struktur i hverdagen kan bistå i å regulere atferden og impulsiviteten til barn med diagnosen.

5.1.3 Eksternalisert atferd - normalatferd eller avvikende atferd?

Et gjennomgående tema blant informantene var skillet mellom normal atferd og avvikende atferd. En av informantene presiserer at det er helt normalt at barn fra 5-9 års alderen tidvis kan ha mye motorisk uro og sterke følelser, som gjerne utartes i det som defineres som problematferd: «Man må ha takhøyde for at selv den beste kan bli veldig sint» (Informant D). Videre formidler informanten at vedkommende har ulike forventninger til ulike barn, også barn på samme alderstrinn, med utgangspunkt i barnets kognitive, sosiale og kulturelle forutsetninger. Informanten forsøker å vektlegge idealet om at alle er forskjellig fremfor å fokusere på hva som er normalt, og heller gi de elevene som strever ekstra tid og hjelp til å håndtere følelsene og regulere seg. En annen informant som frembrakte temaet, understreket også viktigheten av å evne å skille normal negativ atferd fra avvikende atferd, for å kunne vite når det kan være hensiktsmessig å henvise videre:

«For det er jo forskjell selvfølgelig. Noen sitter pent på sin stol, og noen har mer uro i kroppen. Men man ser jo når noen har ekstremt mye uro. Det kan være frustrasjon og ting som har skjedd på skolen eller hjemme, og når ting roer seg så roer atferden seg

[...] mens andre ting, der det ikke roer seg, må man henvise videre. Der vi ser at dette ikke er normal uro som en 6-7 åring har, dette er mer». (Informant A).

Informanten virker å reflektere over at alle individer er ulike, også når det gjelder atferd. Vedkommende ser også på negativ atferd som et symptom på noe annet. Bru et al. (2020, s. 187) fremmer også idealet om at ingen barn egentlig ønsker å være avvikende, men at atferden heller bør sees på som et rop om hjelp til et underliggende problem eller en underutviklet ferdighet. Videre oppfattes det som at vedkommende har en forståelse av skillet mellom normal negativ atferd og mer alvorlig atferdsproblematikk.

5.2 Forebygging på systemnivå

5.2.1 Kollegiesamarbeid

To av informantene trekker frem ukentlige møter mellom lærere og fagarbeidere som en viktig del av forebyggingen av eksternalisert problematferd. En av informantene presiserer at møtene har blitt en felles arena hvor lærerstaben kan drøfte hvordan eksternalisert atferd kan håndteres. Informant D trekker frem et viktig poeng om reflekterer hvordan skolen som enhet kan forebygge problematferd:

«Kollegiegruppen gjør en god jobb med å planlegge en gang i uka. Sørge for at vi hele tiden får drypp av påminnelser om hvordan vi møter ungene for å kunne være den beste læreren. Alle elevene er våre, ikke bare min klasse. Ordet er fritt om lærerne har noe, og vi dele med hverandre hvis det er noe». (Informant D).

Informantens budskap virker å være at alle lærere på skolen har et overordnet ansvar for å skape trygghet og trivsel for alle elevene på skolen, ikke bare sin egen klasse. Dette realiseres gjennom felles møter hvor lærerne kan trekke frem ulike problemstillinger som drøftes i kollegiegruppen. Tiltaket kan være med på å gi lærerne som ikke jobber aktivt med eksternalisert atferd en pekepinn på hvordan de skal møte barnet for å forebygge eskalering:

«Man må samsnakke mellom trinn, SFO og ledelsen slik at laget rundt barnet er informert og arbeider likt. Og vi snakker om at, vær litt ekstra på vakt. Den og den eleven trenger kanskje det og det på inspeksjon. Mine kollegaer vet at hvis dere ser den eleven i gangen, bare ignorer det, ikke gå i en kamp om at han skal inn på klasserommet». (Informant D).

5.2.2 Samspill mellom ledelsen og lærerne

Ved spørsmål om hvordan de ulike faggruppene i skolen samarbeidet i møte med eksterialisert problematferd, var informantene tydelig på hvor viktig samspillet mellom lærerne og ledelsen var for forebyggingen av atferden. Informant A uttrykker ambivalens knyttet til hvordan ledelsen møtte lærerne på trinnet når det sto på som verst:

«Når ledelsen så at vi måtte få flere inn, da fikk vi det. Men det gikk litt for lang tid før vi fikk den personen. Og begge vi som jobber som lærer på trinnet er erfarne lærere. Så vi vet jo hva vi holder på med. Men det gikk litt for lenge før de skjønnte det. Så den tidlige innsatsen kunne kanskje vært litt før». (Informant A).

Informanten virker takknemlig over at ledelsen så nødvendigheten for ekstra ressurser, men følte at prosessen tok for lang tid. En annen informant supplerte dette ved å ytre at ledelsen kunne ha sett behovet for ekstra ressurser tidligere i klasserom med mye eksterialisert atferd, og at ledelsen ofte legger litt for mye over på hva lærerne må prøve før ressursene tildeles. Informant B presiserte også viktigheten av at ledelsen møter lærerens behov for ekstra ressurser i klasserom hvor det er ekstraordinære tilfeller av barn med alvorlig atferdsproblematikk for å styrke kontroll og struktur over elevgruppen.

5.2.3 Instanser som sparringspartnere

Alle informantene understreker at skolens ressursteam har jevnlig samarbeidsmøter med PPT og at et tverrfaglig samarbeid mellom skolen og instansen kan være med på å etablere tidlig innsats hos barn som har utviklet et avvikende handlingsmønster. Informant D poengterer at møtene er en arena hvor skolen kan drøfte anonymt med PPT, og få veiledning til veien videre:

«En gang i måneden er PPT på våre møter i ressursteamet. Her tar vi opp caser, barn som har utfordringer enten sosialt eller emosjonelt. Så der er vi heldig å ha et treffpunkt hvor vi får treffe PPT, drøfte med dem og få veiledning på hvordan de tenker vi skal jobbe videre, tips og råd, eller oppmelding til dem». (Informant D).

Informanten virker fornøyd med samarbeidet skolen har med PPT. Møtene gir lærerne en mulighet til å uttrykke sine bekymringer knyttet til arbeidet med barn med eksterialiserte vansker, og får innspill fra PPT. Et tverrfaglig samarbeid kan være svært givende for lærerne,

da atferdsvansker er et omfattende spekter med høy heterogenitet (Drugli, 2020). Enkelte tilfeller av fenomenet krever spisskompetanse som nødvendigvis ikke lærere innehar.

Ved spørsmål om samspillet mellom skolen og BUP er alle informantene enstemmig i at spesialisthelsetjenesten i mindre grad er inne i bildet enn PPT. Informantene begrunner dette gjennom at det er helsesykepleier eller foreldrene gjennom fastlege som henviser barn til BUP, og at spesialisthelsetjenesten og skolen i stor grad sees på som to ulike arenaer til ulikhet fra skolen og PPT. Informant B presiserer imidlertid at lærerne på trinnet og BUP har noen samarbeidsområder på grunn av en elevs diagnose. Informant D påpeker også at vedkommende har blitt kontaktet av BUP hvor de forsøker å innhente spesifikk informasjon om barnets atferd. Lærerne kan gi BUP et helhetlig bilde av problematikken som utspiller seg på skolen, noe som legger til rette for at de kan iverksette mer spesifikke tiltak mot atferden.

5.3 Forebygging på individnivå

5.3.1 Den autoritative læreren

Informantenes erfarer at en viktig komponent av forebyggingen av eksternalisert atferd i stor grad handler om hvordan læreren selv opptrer. To informanter tok et dypdykk i temaet. Informant D anvender begrepet autoritativ, og gir en grundig beskrivelse på hva som legges i begrepet:

«Et av punktene vi jobber mye med er blant annet å være en autoritativ klasseleder som er varm og tydelig. Vise at man bryr seg, men allikevel kunne stille krav og forventninger. Det er en balansegang, men er svært viktig for utagerende barn. De trenger å legge merke til at den voksne liker og ser meg». (Informant D).

Informant C skildrer også en autoritativ lærer, uten å nødvendigvis benytte seg av begrepet: «Jeg tenker jo at du må være en trygg og tydelig leder, sånn at ungene hele tiden vet hva som er lov og ikke, og hvordan vi skal opptre mot hverandre» (Informant C). Vedkommende realiserer dette ved å gi tydelige korreksjoner i situasjoner hvor det behøves, men følger korreksjonene opp med: «Jeg liker deg, men jeg liker ikke det du gjør» (Informant C). Informanten presiserer viktigheten av å tydeliggjøre dette for barnet som korrigeres, da skillet kan være krevende og forstå.

Begge informantene viser til en autoritativ lederstil, som de skildrer som en lærer med omsorg og interesse for elevene sine samtidig som det stilles klare forventninger til atferd. Det

oppfattes også som om informantene mestrer denne balansegangen. I lys av informantenes perspektiver virker lederstilen å være et sentralt aspekt i deres møte med eksternalisert atferd.

5.3.2 Sosialt kompetansearbeid

I kontekst av informantenes perspektiver, var det tydelig at lav sosial kompetanse var en iboende faktor hos elever som hadde en høy prevalens av eksternalisert atferd. Å arbeide med sosiale kompetanse var derfor et forebyggende tiltak som sto høyt hos informantene. To av informantene trekker frem bruken av digitale verktøy som en ressurs for å heve klassens nivå av sosial kompetanse, hvor ulike programmer benyttes som blant annet skal fremme elevens forståelse over sinnemestring og bevisstgjøre elevene på hvordan man skal opptre mot hverandre.

Informant D trekker frem hvordan det arbeides med sosial kompetanse på klassenivå, men også individnivå for barn med spesifikke utfordringer med sosial kompetanse. På ukeplanen settes det opp 2-3 sosiale mål som gjelder for hele skolen. Det henger plakater i alle klasserom som fremhever respekt, omsorg og ansvar med klare forventninger til atferd. Disse målene benyttes også i individuelle opplæringsplaner for elever med spesielle atferdsutfordringer, hvor det systematisk arbeides med å øke sosial kompetanse.

Informant B supplerte tematikken ved å forklare hvordan det arbeides med å utvikle sosial kompetanse hos barn med ADHD og atferdsvansker. Eleven har et eget arbeidsrom på skolen som disponeres ut fra dagsform og behov. Eleven får ofte ha med seg medelever på klasserommet som arbeider eller leker sammen med hen.

5.3.3 Belønningssystemer

Alle informantene belyste strategien å belønne prososial atferd. To av informantene gikk i dybden på hvordan de aktivt belønner trinnet når elevene opprettholdt forventningene til atferd, både kollektivt og individuelt. En av informantene ytrer at vedkommende spontant overrasker klassen med noe hyggelig, som kakebaking eller leketid i perioder med god atferd.

En annen informant arbeider mer strukturert og systematisk med belønningssystemer, og har en belønningsskalender i klasserommet. Her krysses det av for dager hvor elevene har opptrådt i samsvar med forventningene. Når de har fått X antall kryss, får klassen en kollektiv belønning. Vedkommende veksler mellom ulike type belønninger klassen gis, som eksempelvis fritime med popcorn og saft, eller at de får ta med seg en leke på skolen.

For elever med atferdsvansker benytter informanten seg av et individuelt belønningsskjema hvor det settes en smiley for å bevisstgjøre eleven når den oppnår forventningene. Når eleven har fått en smiley, får den en pause eller en forsterkning, men med en tydelig beskjed om hva som forventes av eleven etter avbrekket. Belønningene for disse barna beskrives som høyfrekvente og litt lettere å oppnå, men med klare strukturer.

Innfallsvinklene kan tolkes som at barn med atferdsvansker behøver hyppigere forsterkninger, men også en klar struktur rundt rammene et belønningssystem medfører. Samtidig virker belønninger å fremme prososial atferd blant klassen som enhet, og en visualisering av progresjonen mot belønningene kan på bakgrunn av erfaringene betraktes å være en motiverende faktor for elevene.

5.4 Håndtering av eksternalisert problematferd

5.4.1 Forsterk det positive og overse det negative

Et gjennomgående tema blant to av informantene var hvordan hyppig ros var et reduserende element for eksternalisert problematferd. Informant A forklarer at vedkommende forsøker å ha et 5:1 forhold mellom positive tilbakemeldinger og korreksjoner. I praksis betyr dette å gi 5 positive tilbakemeldinger for hver gang man korrigerer. Dette forsøker informanten å opprettholde ved å konsekvent avsløre elevenes prososiale atferdsuttrykk og roser dem for det, som eksempelvis når en ellers urolig elev har sittet lenge i ro på sin plass eller vært god mot en medelev. Informant D trekker frem hvordan man indirekte kan korrigere elever som ikke følger forventningene til atferd ved å rose de som følger beskjedene:

«I stedet for å si “nå må du slutte med det der” [til regelbruddet] så sier vi heller “så bra at du har tatt opp boken din!” [til den som fulgte beskjeden]. For det er jo en positiv beskjed til en elev som gjør at alle plutselig har tatt opp boka, i stedet for å gå på den som man vet strever litt, det kan smelle litt da. Og hvis en elev prater i munnen mens jeg underviser, så viser jeg kanskje bare stilletegnet den veien uten å gi blikkontakt for å ikke gi det næring, også gir jeg ordet til noen som har en stille hånd. Plutselig ser jeg en hånd der det ikke var en hånd først». (Informant D).

Informantens eksempel er sterkt beslektet med et annet tema som vedkommende også belyste, som er evnen til å overse negativ atferd som oppstår:

«Jeg er veldig fan av å ignorere. Da blir det ikke så morsomt å sitte å klappe med blyanten og avbryte. Det kan ofte være veldig lurt å bare la det ligge, bare ignorere eleven som har utfordringer og kan bli veldig sint og utagere». Det dumme man gjør er å gå inn i et munnhuggeri med den eleven, da risikerer man at det smeller». (Informant D).

Informanten uttrykker at vedkommende overser noen tilfeller av negativ atferd for å hindre videre eskalering av situasjonen. Informanten viser også en forståelse over hvilken atferd som kan oversees, som i lys av vedkommende og Haugen (2019) virker å være ikke-aggressiv eksternalisert atferd.

5.4.2 Taktil berøring

Unødig vandring, skravling og annen eksternalisert atferd som forstyrrer læringen i klasserommet opptrådte hyppig hos alle informantene. En informant beskrev hvordan de benytter seg av taktil berøring som en strategi for å deeskalere atferden uten å lage oppstyr:

«Hvis noen vandrer eller prater, så går jeg bare og holder de litt på skuldrene, eller så bare geleider jeg de tilbake på plass. Man trenger ikke så mange ord. Det funker veldig bra om det er noen som sitter og skravler og gjør ting de ikke skal, så går jeg bare bort og legger hånden min på skuldra deres, så skjønner de det». (Informant C).

Informanten beskriver at eksternalisert atferd som av flere informanter ble beskrevet som «uro», i mange tilfeller kan begrenses ved at læreren gir et enkelt, subtilt uttrykk til eleven det gjelder, om at de nå har trosset forventningene. Det virker som om elevene forstår formålet med lærerens berøring, uten at partene nødvendigvis behøver å utveksle et eneste ord. Tiltaket kan videre tolkes å være en effektiv måte å dempe uønsket atferd på, uten å nødvendigvis måtte avbryte undervisningen. Læreren kan fortsette faglig prat, selv om vedkommende fysisk hjelper elevene til å finne roen igjen.

5.4.3 1:1 oppfølging

Samtlige av informantene benyttet de ekstra ressursene som ledelsen delegerte, på 1:1 oppfølging av barn som fremviser en mer uttalt tilstedeværelse av eksternalisert atferd. Formålet med å gi en voksen i klasserommet det overordnede ansvaret for en elev problematikk var blant annet å kunne være i forkant – og raskt intervensjon når negativ atferd

oppsto. Informantene betraktet tiltaket som utslagsgivende på både forebygging og håndtering av eksternalisert atferd.

En informant med alvorlig atferdsproblematikk i klassen, underbygger fordelene med en slik oppfølging ved å beskrive hvordan en ekstra assistent kan bidra til å skjerme eleven og resten av klassen når uønsket atferd oppstår og før atferden eskalerer:

«[Ledelsen] har gitt oss ressurser for at gutten kan skjermes når det går over styr. Assistenten. Da handler det om å være rolig, og prøve å avlede han på forskjellige måter: Kanskje vi skal ta oss en tur inn på rommet vårt, eller ser om gymsalen er ledig. Han skjønner det selv hvis han forstyrres, så da blir han bare med [ut]. Han har et rom der han har litt lego og oppgaver. Vi har alt vi trenger der. Det fungerer å ha han på det rommet». (Informant B).

Argumentet indikerer at skolen og lærerne har et fokus på at en assistent blant annet kan bidra som en avleder når en utagering er på tur til å oppstå. Skolen har lagt til rette for at eleven skal kunne tas ut av klasserommet når atferden eskalerer. Dette lar seg lettere gjøre ved at en assistent jobber tett på, direkte med eleven, og kan følge den ut ved behov.

5.4.4 Informantene i møte med aggressiv atferd

Informantene i studien hadde på ulikt vis erfart fysisk aggresjon i løpet av karrieren som lærer. Alle informantene hadde sett vold mellom elever i krangler, mens andre hadde også blitt angrepet fysisk. Aggresjon i form av fysisk vold mot lærere, andre elever, eller materiell virket imidlertid å være betinget til elever med eksternaliserte atferdsvansker. I situasjoner hvor ting eskalerer til fysisk aggresjon, var et gjennomgående tema blant informantene å forholde seg rolig og ikke la personlig redsel og frustrasjon overta situasjonen. Videre er to av informantene tydelig på at i scenarier hvor det oppstår vesentlig skade på eiendom eller at en elev fysisk går til angrep på en medelev eller lærer, har lærerne gått inn fysisk for å holde aktøren:

«Hvis det er fare for at de skal skade andre eller seg selv, da må jeg holde. Da tenker jeg på sikkerheten for eleven selv og de andre rundt. Da må jeg fysisk ta i dem». (Informant C).

«Blir det kastet, drylt leker og puter og andre barn er i skuddlinjen, så må man gå inn og stoppe det. Da må man gå inn og holde, og be eleven som er mer regulert om å gå

ut. Jeg har opplevd at jeg har måtte si [til de andre elevene] at nå går dere ut i gangen når jeg har en elev som utagerer voldsomt». (Informant D).

Det kan oppfattes som at begge informantene har en tydelig forståelse over når det er nødvendig å gripe inn fysisk. Videre tolkes utsagnet til informant D som at det i alvorlige fysiske utageringer kan være hensiktsmessig å evakuere klassen fra situasjonen for å skjerme klassen og eleven som utagerer. Informanten begrunner dette med at det i noen tilfeller er lettere å fjerne resten av trinnet fra situasjonen, enn eleven som utagerer. Vedkommende støtter opp under dette ved å forklare at i tilfeller hvor en noen er så aktiverte at de slår løs rundt seg, må man forsøke å tenke alternativt, da dette i mange tilfeller kan være mest hensiktsmessig.

5.5 Det relasjonelle aspektet

En kontinuerlig faktor som ble fremhevet av alle informantene var betydningen av en god lærer-elev relasjon som et grunnleggende element for å forebygge og håndtere eksternalisert atferd i skolehverdagen. En av informantene belyser hvordan en svak relasjon innvirker på korrigeringen av negativ atferd:

«Du må ha en relasjon om du skal korrigere. Jeg kan korrigere et barn som banner, som jeg egentlig ikke vet hvem er, ikke sant? Egentlig er det ikke så mye vits, fordi jeg ikke har en relasjon til barnet. Men man sier det jo allikevel, men jeg tror ikke det har så mye å si». (Informant A).

Informanten illustrerer hvordan mangelen på relasjon kan føre til at elevene ikke tar til seg korreksjoner fra den voksne. Informant C trekker en lik sammenfatning, og påpeker at mange i sin elevgruppe blir ekstra utfordrende dersom noen uten relasjon forsøker å korrigere dem: «De elevene vi har, hvis de ikke har en god relasjon til den som skal håndtere de, så blir de ekstra utagerende» (Informant C). Fraværet av en relasjon kan føre til at korreksjoner virker mot sin hensikt og fremprovoserer mer problematferd hos elever med vansker. Informant B støtter dette synspunktet, og forklarer at vondt fort kan bli til verre dersom noen uten relasjon forsøker å korrigere negativ atferd som oppstår hos elever med eksternaliserte atferdsvansker. På den andre siden fremhever informant D effekten av korrigerende når en positiv relasjon er til stede:

«Har du en god relasjon i bunn så kan man kanskje bare se på eleven med litt strenge øyne. Det kan funke veldig når man har en god relasjon. Det vil gjøre det

lettere for eleven og den voksne når det stormer litt, at utageringen kanskje ikke kommer, eller at den stopper langt tidligere fordi du har en god relasjon i bunn». (Informant D).

Informanten erfarer at en lettere kan korrigere negativ atferd når en god relasjon mellom læreren og eleven er til stede. Videre forstås det som at en god relasjon i mange tilfeller kan hindre eskaleringen av eksternalisert problematferd til en fysisk utagering, også for barn med atferdsvansker.

5.6 Hjem-skole samarbeidet

En tydelig fellesnevner blant informantene var hvordan et godt hjem-skole samarbeid var et viktig fundament for å forebygge og håndtere eksternalisert atferd. Å ha foreldrene på lag virket å være svært effektivt, både proaktivt og reaktivt.

En informant fremhever at et essensielt element for et godt samarbeid er at foreldrene danner seg en forståelse av hvordan eleven oppleves på skolen. Vedkommende forklarer at foreldrene i mange tilfeller ikke kjenner igjen oppførselen til barnet sitt når skolen tar kontakt på grunn av bekymringsverdig atferd. Vedkommende begrunner synspunktet ved å erkjenne skolen og hjemmet som to ulike arenaer - med ulike forventninger. I hjemmet er det færre å forholde seg til, mens på skolen kan antallet elever og lærere trigge elever med vansker.

Selv om et godt hjem-skole samarbeid gjelder for alle elevene, understreker informantene at et konsekvent samarbeid med foresatte til barn med atferdsvansker var utslagsgivende for å kunne begrense atferden i skolehverdagen. En informant forklarer at vedkommende har daglig kontakt med foreldrene til en elev, primært for å kunne forebygge utagering:

«Foreldrene er involvert hele tiden, og [jeg er] i tett dialog med hjemmet. Vi får beskjed hvis det har vært en urolig, dårlig morgen hjemme, at eleven har vært sint eller har sovet dårlig. Da er vi veldig klare». (Informant B).

Et tett samarbeid med foreldrene gjør at lærerne på trinnet kan være i forkant, og iverksette proaktive strategier, som for eksempel 1:1 undervisning eller andre tiltak som kan være med på å forhindre eskalering. Videre forklarer informanten at vedkommende ikke nøler med å ta kontakt med foreldrene hvis noe er uklart eller noe oppstår. I samråd med hjemmet oppdaterer lærerne foreldrene hver fredag på hvordan uken har vært.

Informant A opplyser om et tilfelle hvor atferden til samtlige gutter i klassen var såpass alvorlig at lærerne på trinnet valgte å kalle inn til et ekstraordinært foreldremøte. Trinnet var preget av ekstremt mye uro, erting, mobbing og trakassering av medelever:

«Vi innkalte til gutteforeldremøte, presenterte at vi opplevde gruppen som ganske krevende. Også måtte alle foreldrene fortelle hvordan de opplevde [situasjonen], hva deres unger sa når de kom hjem. Noen sa “det er en av mine som er veldig urolig og vi vet ikke hva vi skal gjøre. Vi har søkt hjelp der og der, men er fortvilet”. Og når først en [foresatt] hadde gjort det, så kom jo alle sammen og sa at de opplevde det som utrygt osv». (Informant A).

Videre forklarte informanten at foreldremøtet førte til at de foresatte forsto alvoret av atferden som utspilte seg, og møtte lærerne med forståelse. Sammen ble de enige om et ønske om endring for å kunne gjenopprette et godt lærings- og sosialt miljø i klassen. Et umiddelbart tiltak som ble iverksatt var at foreldrene møtte opp på skolen med samtlige av guttene, og sørget for at sitt barn kledde av seg pent i garderoben, og fulgte dem rolig inn på klasserommet. Dette ble gjentatt helt til eleven klarte dette på egenhånd. I enkelte tilfeller ble foreldrene igjen på skolen, slik at de kunne steppe inn om sitt barn fremviste negativ atferd i klasserommet. Videre ønsket foreldrene beskjed fra skolen dag til dag slik at de kunne følge opp eventuelle regelbrudd på skolen med sanksjoner hjemme, som eksempelvis redusert skjermtid. At foreldrene tok lærernes bekymring på alvor, bisto i å etablere tiltak mot eksternalisert atferd og resulterte i at elevene som i utgangspunktet strevde med å regulere atferd, raskt endret atferdsmønsteret i positiv retning.

En annen tematikk som flere av informantene reflekterte over var hvor viktig en balansegang mellom negative og positive beskjeder hjem var for å opprettholde motivasjon for endring hos eleven selv og de foresatte. Informant A formidler at trinnet har nulltoleranse for å være slem mot andre og at det alltid ringes hjem i tilfeller hvor noen har sagt eller gjort noe veldig stygt mot en medelev. På den andre siden sørger også vedkommende for å informere de foresatte når elevene har gjort noe bra, slik at de også kan roses. Informant D virker å være mer selektiv over hva som rapporteres til de foresatte, spesielt for elever som har en høy forekomst av eksternalisert atferdsproblematikk:

«Er det ekstraordinære ting så må man melde fra. Så kan man kanskje be om litt drahjelp, men jeg er opptatt av at; «nå vet dere dette, så nå trenger dere ikke å prate

mer med barnet om dette». Men man gir ikke tilbakemelding på alt. For noen elever kan det være mye. Ungen blir gal, foreldrene blir gale, det blir bare trasig. Det er tungt for foreldre å ha barn som strever. Så å ha en forståelse for hvordan de har det, møte dem på en god måte, [og] passe på å sende ut drypp av gode stunder på melding når det har vært en fin dag». (Informant D).

Informanten virker å være opptatt av at foresatte skal ha et innblikk i hvordan barnet opptrer på skolen, men ønsker å trygge foreldrene på at skolen tar tak i det på best mulig vis, og at ikke alle tilfeller av negativ atferd bør tas opp hjemme.

6 Drøfting av funn

Gjennom oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning på feltet, ønsker jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmål 1, 2 og 3 å belyse kompleksiteten og dybden av studiens funn. Ved en systematisk gjennomgang av empiriske funn, drøftet i lys av teoretisk innsikt og tidligere etablert kunnskap, vil kapitlet besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen.

6.1 Lærernes helhetlige forståelse av begrepet eksternalisert atferd

Begrepsforståelse

Litteraturen tydeliggjør at begrepet eksternalisert problematferd ikke har en entydig definisjon (Aasen et al., 2002; Gillom & Shaw, 2004; Ogden, 2022), og ble informantene bedt om å fremsette sin tolkning av det hverdagslige begrepet utagerende atferd, som i spesialpedagogisk fagterminologi defineres som eksternalisert atferd (Garwood et al., 2017; Hukkelberg et al., 2018; O'Connor et al., 2011).

Kollektivt sett virker alle informantene å ha en god begrepsforståelse og beskriver fenomenet som negativ fysisk atferd direkte rettet mot omgivelsene. Lærerne uttrykte at atferden gjenspeiler seg gjennom viskelærkasting, slag og spark eller hærverk. Informantene var også klar over at begrepet kunne oppfattes ulikt mellom individer, noe som står i tråd med funn i Orsati & Theoharis (2013) og Nash et al. (2016), som antyder en variasjon i hvordan lærere tolker begrepet. På tvers av informantene var det allikevel en differensiering i begrepsforståelsen som reflekteres i alvorlighetsgraden av atferden. Noen av informantene betegnet kun vold, - og ikke vandring og motorisk uro som eksternalisert atferd, mens andre hadde en mer inkluderende forståelse av begrepet og sammenfattet alt fra generell uro til vold i beskrivelsen.

Med andre ord definerte informantene ulike nivåer av eksternalisert atferd, og kan sees i sammenheng med Ogdens (2022) atferdspyramide. Det som Ogden (2022, s. 13) beskriver som undervisnings- og læringshemmende atferd, skildret informantene som vandring, motorisk uro og banning, og flere av informantene betegnet denne atferden som «uro». Hyppig krangling, aggresjon, vold og hærverk, som av Ogden (2022, s. 13) defineres som norm og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblemer, var virkelighetsnære symptomer som samtlige av informantene knyttet til begrepet. Mens litteraturen (Drugli, 2020; Ogden, 2022) har valgt å skille alvorlighetsgraden av atferd med begrepene problematferd og atferdsvansker, virker det som om informantene benytter seg av begrepene uro og utagerende atferd. Denne differensieringen styrker Aasens et al. (2002) og Ogdens (2022) påstander om at flerfoldige begreper forsøker å forklare samme fenomen.

Kun en av informantene belyste varighet som en komponent til eksternalisert atferd. For å få en atferdsdiagnose er varigheten et fundamentalt kriterium (World Health Organization, 2019). Med utgangspunkt i disse refleksjonene kan man diskutere i hvilken grad all atferd som per definisjon betegnes som eksternalisert, bør betegnes som avvikende eller problematisk. Von Tetzchner (2019) betegner opposisjonell atferd en naturlig del av barnets utvikling. Samtidig presiserer Drugli (2020, s. 46) viktigheten av å skille mellom normal negativ atferd og problematferd. Denne tematikken belyses også av informantene. I hovedsak er det to synsvinkler som kommer frem. For det første viser informantene forståelse for at normalutviklede barn kan bli svært sinte og at denne frustrasjonen kan manifestere seg gjennom perioder med negativ atferd. På den andre siden argumenteres det også for at alle barn er ulike og at det er naturlig at noen barn har et mer hyperaktivt og impulsivt handlingsmønster enn andre.

Risikofaktorer

Som en del av informantenes helhetlige forståelse av eksternalisert atferd fremsatte de refleksjoner rundt årsakene til at et barn fremviser et negativt handlingsmønster. Lav sosial kompetanse, foreliggende frustrasjon, manglende reguleringsevne og tilpasningsvansker fremkom som sterke risikofaktorer for utviklingen av eksternalisert atferd. Svak reguleringsevne er sterkt genetisk betinget (Drugli, 2020) og tilpasningsvansker kan sees i sammenheng med sosial kompetanse. Som Hukkelberg et al. (2019) også indikerer, assosieres en fraværende evne til å mestre sosiale strukturer og eksekutive funksjonsnedsettelse med eksternalisert atferd.

Flere risikofaktorer som belyses av litteraturen inkluderer negative familieforhold, en negativ omgangskrets og lav sosioøkonomisk status (Drugli, 2020; Nordahl, 2010). En overvekt av risikofaktorer kan med utgangspunkt i transaksjonsmodellen være svært uheldig for barnets atferdsutvikling (Crews, 2006). Interaksjonen mellom risikofaktorene kan føre til en forverring i atferden over tid, samtidig som den kvalitative sammensetningen av ulike risikofaktorer kan være uheldig (Drugli, 2020). Det gjensidige samspillet mellom risikofaktorer kan ha en kumulativ effekt som forsterker eksternalisert atferd. Eksempelvis kan et barn som opplever både omsorgssvikt hjemme og sosial utestengelse på skolen, være mer utsatt for å utvikle atferdsvansker enn et barn som kun opplever en av risikofaktorene. Dette er et sentralt element i transaksjonsmodellen som understreker hvordan samspillet mellom faktorene innvirker på atferd (Drugli, 2020).

For barn med ADHD tolket informantene uforutsigbarhet i hverdagen som en risikofaktor som kunne utløse perioder med mye eksternalisert atferd. En slik oppfattelse står i tråd med Bru et al. (2020) og Haugen (2019), som presiserer at en hverdag uten struktur og organisering, ofte kan øke forekomsten av negativ atferd for barn med diagnosen. ADHD medfører ifølge World Health Organization (2019) vesentlige svekkelser i individets eksekutive funksjoner, som blant annet innvirker på barnets evne til å opprettholde konsentrasjonen og regulere impulser. Individuer med diagnosen kan oppfatte hverdagen som krevende, uorganisert, og stressende. Å bistå eleven i å opprettholde struktur og forutsigbarhet gjennom skoledagen kan derfor være en beskyttelsesfaktor mot symptomene (Bru et al., 2020; Haugen, 2019).

6.2 Hvilke strategier og tiltak benytter lærerne seg av for å forebygge eksternalisert atferd i skolehverdagen?

I intervjuet ble det lagt opp til at informantene kunne belyse hvordan det arbeides med forebygging av eksternalisert atferd i skolehverdagen. Informantene var tydelig på at deres forebyggende arbeid hadde som formål å forhindre negativ atferd blant elevene og alltid forsøke å være i forkant av uønskede hendelser som utageringer eller raseriutbrudd.

Kollegiesamarbeid

På systemnivået var det tre tiltak som informantene beskrev som avgjørende i forebyggingen av eksternalisert atferd. Et ukentlig knutepunkt mellom hele lærerstaben var fundamentalt for å informere alle faglærerne over hvilke utfordringer elevene hadde. Denne tilnærmingen gjorde samtlige lærere klar over hvert enkelt tilfelle av barn som strever, og la til rette for en

større bevissthet om hvordan man bør tilnærme seg disse elevene. Nordahl (2010, s. 163) presiserer viktigheten av å drøfte utfordringer og strategier i kollegiegruppen. Dette kan øke lærernes motivasjon og repertoar av tilnæringsmåter og fører til en kontinuerlig læringsprosess hos lærerne, noe som kan fremme positiv utvikling hos elevene. På likt vis indikerer Stevens (2018) at et samarbeid kan bidra til å redusere følelsen av isolasjon, frustrasjon og overveldelse i arbeidet med eksternalisert atferd, og et godt kollegiesamarbeid presenteres som en nøkkelressurs i det forebyggende arbeidet.

Videre skildres et tett samarbeid mellom ledelsen og lærerne som essensielt for å utløse de nødvendige ressursene for å redusere eksternalisert atferd. Det kom også tydelig frem at flere ressurser er et funksjonelt forebyggende tiltak mot atferdsproblematikk. Informantenes synspunkter samsvarer med Roland (2018, s. 193) som presiserer at selv om ressurser betyr ekstra kostnader, bør ikke skolen være tilbakeholden på å tildele disse da dette kan redusere forekomsten av eksternalisert atferd. Generelt sett så ledelsen lærernes behov, men i noen tilfeller tok det lang tid. I betraktning av transaksjonsmodellen, som forklarer hvordan beskyttende faktorer over tid positivt innvirker på barnets atferdsutvikling (Drugli, 2020), kan det være uheldig at ressursene ikke tildeles raskt nok, da dette gir utviklingen av negativ atferd spillerom til å eskalere.

Tverrfaglig samarbeid

Å involvere PPT i skolens hverdag var noe som alle informantene rangerte høyt på listen av forebyggende tiltak mot eksternalisert atferd. Et tverrfaglig samarbeid la til rette for å etablere tidlig innsats hos barn som strever, ved å drøfte med PPT og få tips fra fagfolk som innehar spesiell kompetanse innenfor atferdsproblematikk. Informantene nøler ikke med å henvise barnet videre dersom de opplever atferdsmønsteret som svært avvikende. Å henvise barn tidlig kan i lys av transaksjonsmodellen (Crews 2006; Drugli, 2020) fremsettes som tidlig innsats (Meld st 6, 2019-2020, s. 12) og kan raskt utløse beskyttende tiltak som over tid motvirker videre skjevutvikling.

Lauvås & Lauvås (2004) fremhever at et tverrfaglig samarbeid kan bidra til en helhetlig tilnærming til barnets utfordringer i lys av ulike perspektiver og kompetanse. Informantenes refleksjoner om et tverrfaglig samarbeid stemmer også overens med Drugli (2020, s. 175) som fremmer et tverrfaglig samarbeid mellom skolen og PPT som et essensielt forebyggende tiltak mot eksternalisert atferd. Et av hovedansvarene til PPT er å veilede skoler i tilrettelegging og tilpasset opplæring (Kinge, 2012, s. 35). Samtidig indikerer informantenes

skildringer at PPT har tilbudt ekstra støtte ved disse skolene. Informantenes positive opplevelse av samarbeidet kan derfor forklares gjennom disse to synsvinklene.

Den autoritative læreren

Alle informantene tydeliggjorde viktigheten av å opptre som trygg og varm, samtidig som de promoterer tydelige strukturer, regler og forventninger. Når elevene forsto lærerens autoritet, hva som forventes og hva som ikke er tillatt, ble negativ atferd betydelig redusert. Å stille krav til forventet atferd var særlig utslagsgivende i tilfeller hvor elevene hadde atferdsvansker.

Informantene skildrer en autoritativ lederstil på likt vis som Baumrinds (1966) oppdragelsesmodell. Informantene beskriver lederstilen som en balansegang mellom å gi og ta, og samsvarer med Baumrinds (1966) refleksjoner som presenterer den autoritative voksne som en middelvei mellom den ettergivende og autoritære. Å opptre autoritativt beskrives av tidligere forskning som grunnmuren til god klasseledelse, og som en beskyttelsesfaktor mot eksternalisert atferd (Garwood et al., 2016; O'dell & Louloudis, 2017; Zoromski et al., 2020). Å være for ettergivende og derav ikke evne å sette grenser, kan fort føre til konflikt mellom lærer og elev da barn med utfordringer ofte er avhengig av klare rammer. I kontrast til dette vil en lærer som er for opptatt av krav og kontroll heller opptre som autoritær, noe som også kan fremprovosere konflikter og uønsket atferd i skolehverdagen (Bru et al., 2020, s. 164). Informantene virker å tilnærme seg elevene med omsorg og møter alle med respekt og integritet, også når atferd må korrigeres. Baumrind (1966) og Obispo et al. (2021) støtter korrigerende av uønsket atferd, men presiserer at en autoritativ leder gjør dette med rettferdighet. Denne aspektet mestrer informantene godt, og gjenspeiles i lærernes tydeliggjøring ovenfor barnet hvorfor det korrigeres.

Lærer-elev relasjon

Både informantene og tidligere forskning er samstemte om at relasjon spiller en beskyttende rolle i både forebyggingen og håndteringen av eksternalisert atferd (Carreño & Drzal 2011; Nordahl et al., 2009; Stevens, 2018). Informantene spiller ofte på relasjon, og ytret at en god relasjon førte til at barn som strever med atferd, lettere regulerte seg selv når de samhandlet med lærere som de likte. Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer at ansatte i skolen skal opptre som tydelige og omsorgsfulle voksne. Dette kan sees i sammenheng med at omgivelser påvirker barnets empatiutvikling (Tetzner, 2019, s. 485) og at stabile voksne kan bidra til barnets utvikling av denne ferdigheten. I betraktning av transaksjonsmodellen, som forklarer

miljøets innvirkning på barnet over tid (Drugli, 2020), kan innfallsvinklene om relasjon sees på som et dynamisk samspill hvor lærerens holdninger bidrar til elevens utvikling.

En god relasjon legger ifølge Nordahl (2010) til rette for god kommunikasjon og fremmer prososial atferd hos barnet. Fremstillingen støttes av litteratur som hevder at relasjon bidrar til barnets emosjonsregulering og sosiale kompetanse (Brian et al., 2015; Carreño & Drzal, 2011; O'Connor et al., 2011). En svakere relasjon fører imidlertid oftere til hyppigere konflikter, noe som resulterer i en forhøyet forekomst av eksternalisert atferd (Collins et al., 2016). En forklaring kan være at kvaliteten av relasjonen har en betydning når læreren må korrigere negativ atferd. Informantenes erfaringer bekrefter denne oppfatningen da fraværet av relasjon i større grad eskalerte eksternalisert atferd. Det relasjonelle aspektet kan, i lys av disse perspektivene, se ut som et godt tiltak mot eksternalisert atferd i skolehverdagen.

Sosial kompetanseutvikling

Informantene karakteriserte lav sosial kompetanse som en vesentlig risikofaktor for eksternalisert atferd. Å arbeide med sosial kompetanse var derfor et kjerneelement i deres forebyggende tiltak. Tidligere forskning forsterker denne oppfatningen (Hukkelberg et al., 2019) og underbygger at manglende sosiale ferdigheter, svak kommunikasjon, ugunstig konflikthåndtering, lav selvreguleringsevne og liten forståelse over andres følelser og perspektiver kan resultere i svekkede relasjoner mellom aktøren og resten av elevgruppen, og gi utslag i negativ atferd som frustrasjon eller i forsøk på å passe inn (Drugli, 2020, s. 125; Nordahl, 2010, s. 181; Ogden, 2022).

Informantene fremmet sosial kompetanseutvikling på ulikt vis, hvor metodene varierte fra pedagogisk nettundervisning til analoge tilnærminger som plakater og ukentlige mål. Fellesnevneren er at alle fokuserte på elementer som gjensidig respekt, omsorg og bevisstgjøring over hvordan elevene opptrer ovenfor hverandre. Dette målrettede arbeidet kan føre til at elevgruppen blir flinkere på å ta hensyn til hverandre og omgivelsene.

Ogden (2022, s. 99; 228) fremhever at å styrke sosiale ferdigheter kan fremme psykisk helse, noe som kan redusere sosioemosjonelle vansker og mindre eksternalisert atferd. Samtidig kan sosial kompetanse bidra til å danne og opprettholde positive elev-elev relasjoner, som av Nordahl (2010) beskrives som en beskyttelsesfaktor mot negativ atferd. Det kan argumenteres for at ferdigheter for å mestre mellommenneskelige relasjoner og konflikthåndtering, kan fremme et positivt miljø hvor elevene føler seg trygge og aksepterte. Dette kan redusere

risikoen for mobbing, utestengelse, utageringer eller andre negative atferdsuttrykk.

Viktigheten av å fremme sosial kompetanse gjenspeiles i Kunnskapsdepartementets (2017) grunnprinsipp om skolen som arena for sosial utvikling for å virkeliggjøre et inkluderende lærings- og psykososialt miljø. Informantene virker å realisere dette ved å ha et konsekvent fokus på sosial kompetanseutvikling på skolen.

Operant betinging

Tidligere forskning peker i stor grad mot at operant betinging kan redusere eksternalisert atferd i skolehverdagen (Alter & Haydon, 2017; Garwood et al., 2016; Lock & Babkie, 2006; O'Dell & Louloudis, 2017; Nash et al., 2016). Konklusjonene kan sees i sammenheng med behaviorismen og Skinners teori om forsterkninger og straff (Säljö, 2018, s. 40-41). Informantenes tilnærminger til forsterkninger varierer mellom å sporadisk belønne perioder med god atferd, til å systematisk ha utviklet – og regelmessig følger opp en kollektiv belønningsskalender. Belønningene varierte fra goder som fritimer og godteri.

Den førstnevnte tilnærmingen utfordres av tidligere forskning som indikerer at forsterkningene bør være forutsigbare, konsekvente, forutsigbare og planlagte (Alter & Haydon, 2017; Bru et al., 2020; Zoromski et al., 2020). I betraktning av disse innfallsvinklene kan man argumentere for at den systematiske fremgangsmåten kan være en mer hensiktsmessig strategi. Det er allikevel verdt å nevne at på bakgrunn av fenomenets heterogenitet, er det nødvendigvis ikke et entydig svar på hva som fungerer (O'Dell & Louloudis, 2017). I stedet for å forsøke å fremsette en endelig strategi, kan man heller benytte seg av nyansene i informantens erfaringer til å fremsette en dypere, kompleks forståelse av tiltak som reduserer eksternalisert atferd i skolehverdagen.

Det fremkommer også implementering av individuelle forsterkningssystemer for barn med eksternaliserte atferdsvansker. Systemet bar preg av mer frekvente forsterkninger som var enklere å oppnå. Nash et al. (2016) fant imidlertid at operant betinging ikke var like utslagsgivende på atferd for barn med atferdsvansker, og kan begrunnes i deres nedsatte evne til konsekvenstenkning (Greenspan, 2017). På den andre siden indikerer andre studier at operant betinging kan fungere svært godt på disse barna dersom systemet anvendes korrekt (Bru et al., 2020; Horner et al., 2010; Stevens, 2018).

En felles forståelse blant alle informantene var at de ikke søker etter å straffe negativ atferd, men heller forsøke å korrigere med omsorg, respekt og veilede barnet til gode valg.

Synspunktet støttes av funn fra behavioristiske forskere (Säljö, 2018; Caldarella et al., 2021). Imidlertid peker annen forskning på at lærere ikke bør være fremmed for å utøve sanksjoner som står i henhold til regelbruddet, da dette kan forebygge gjentakelsen av negativ atferd (Alter & Haydon, 2017; Zoromski et al., 2020). Stevens (2018) presiserer imidlertid at straff bør være betinget til et tidsperspektiv av umiddelbar nærhet for å effektivisere bruken av sanksjoner, og at om disse kriteriene ikke oppfylles vil straff i verste fall kunne eskalere atferden.

Hjem-skole samarbeidet

Et positivt hjem-skole samarbeid ble av informantene beskrevet som essensielt for å forebygge eksternalisert atferd. Denne oppfatningen samsvarer med flere studier, som også fremstiller et stabilt hjem-skole samarbeid som regulerende (Lekli & Kaotli, 2015; Minke et al., 2014; Ogden, 2022, s. 97; O'Connor et al., 2011). Som læreplanverkets overordnede del presiserer, er et tilfredsstillende samarbeid mellom arenaene en kjernekomponent i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Foreldrene skal inkluderes i barnets skolehverdag og skal kunne innvirke på forhold som berører deres barn (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 6, 2020-2021).

Informantene skildret at de kontinuerlig er i tett dialog med hjemmet og gir hyppige tilbakemeldinger på elevenes atferd i løpet av dagen. Informantene vekta imidlertid balansegangen mellom positive og negative beskjeder hjem, og målet deres virket ikke å være å gi tilbakemelding på alt negativt, kun det nødvendige. Samtidig var informantene også opptatt av å informere hjemmet om positive hendelser, spesielt i perioder hvor elevene fremviste mye eksternalisert atferd. Stevens (2018) beskriver denne balansegangen som svært skjør for mange foreldre og presiserer viktigheten av at læreren mestrer denne for å realisere et godt samarbeid. Hos informantene fremkom også tilfeller hvor hjemmet tok kontakt for å informere hvilken atferd skolen kunne forvente, slik at skolen kunne iverksette nødvendige daglige tiltak umiddelbart.

Å inkludere foresatte i barnets skolehverdag ga hjemmet muligheten til å reflektere over, forsterke eller straffe atferdsmønsteret som barnet fremviste på skolen. Drugli et al. (2008) oppmuntrer til et samarbeid for å implementere samstemte tiltak mot atferd på tvers av arenaene. For å realisere dette presiserte imidlertid informantene viktigheten av at foresatte og lærerne hadde samme oppfatning av atferden. Skolen og hjemmet som ulike arenaer, med ulike regler, strukturer og forventninger ble beskrevet som et utgangspunkt for at hjemmet

ikke opplever atferdsmønsteret som skolen erfarer som problematisk. Disse ulikhetene kunne også trigge barnets atferd. En lik betraktning gjenspeiles også av Nordahl et al. (2009). Minke et al. (2014) supplerer denne forståelsen og begrunner dette i ulik grad av faglig kompetanse om atferd mellom arenaene. Eksemplet med det særskilte foreldremøte resulterte i forståelse og et samarbeid på tvers av skolen og hjemmet. Som helhet peker tidligere forskning og informantenes perspektiver på viktigheten av et samkjørt skole-hjem samarbeid i møte med eksternalisert atferd i skolehverdagen.

6.3 Hvordan håndterer lærere eksternalisert atferd i skolehverdagen?

Informantene ble spurt om hvilke strategier de benytter seg av når elevene fremviser et eksternalisert atferdsmønster. Samlet sett fremkom erfaringer fra en rekke felles og særegne metoder lærerne opplevde som effektive for å håndtere eksternalisert atferd når den oppsto.

Ros

Informantene hadde et overordnet fokus på å rose klassens positive atferd. Når lærerne verbalt verdsatte ønsket atferd, avtok ofte pågående negativ atferd hos andre elever. Informantenes strategier skildrer hvordan ros oppmuntrer resten av klassen til å handle likt, og indikerer at elevene streber etter positive tilbakemeldinger og at ros kan redusere negativ atferd.

Tilsvarende konkluderer også annen forskning med at ros fremmer ønsket atferd og demper eksternalisert atferd blant elevene (Drugli et al., 2008; Garwood et al., 2016; Nordahl et al., 2009; Zoromski et al., 2020).

Å håndtere negativ atferd ved å forsterke positiv atferd kan være en hensiktsmessig måte å tilnærme seg fenomenet på, da et overdrevent bruk av negative korreksjoner ikke virker å dempe eksternalisert atferd på lang sikt (Caldarella et al., 2021). Informantene streber etter å mestre denne balansegangen ved å eksempelvis forøke å gi 5 positive tilbakemelding for hver korreksjon.

Positive og negative tilbakemeldinger er i lys av forsterkningsteorien eksempler på positiv forsterkning og positiv straff (Gunaretnam, 2021; Rafi et al., 2020; Reeve, 2006). Lærerne tilfører en stimuli etter at atferden oppstår med formål om å innvirke på sannsynligheten for at atferden gjentas (Eikeseth & Svartdal, 2010, s. 23). Til tross for kritikk mot behaviorismen som læringsteori (Chomsky, 2011; Moore, 2011; Säljö. 2018), gjenspeiles elementer fra forsterkningsteorien i deler av informantenes strategier for å forebygge og håndtere

eksternalisert atferd i skolehverdagen. I forlengelsen av forsterkningsteorien virket positive tilbakemeldinger å være naturlig del av lærernes hverdagslige praksis å tilnærme seg elevene sine på, mens belønningssystemene i større grad virket å være et målrettet behavioristisk tiltak direkte implementert for å redusere eksternalisert atferd.

Ignorering

Drugli (2020) fremhever at negativ atferd ofte oppstår som et forsøk på å utløse reaksjoner hos medelever eller læreren. Ifølge Ogden (2022, s. 136) tiltrekker denne type atferden seg mye oppmerksomhet i skolehverdagen og fungerer som en pådriver for aktørene.

Å avstå fra å gi oppmerksomhet til eksternalisert atferd som oppsto var en strategi som informantene erfarte i mange tilfeller førte til at atferden raskt avtok. Dette belyses av deres erfaringer som indikerer at det raskt ble kjedelig for aktøren når atferden ikke fikk oppmerksomhet. Haugen (2019) og Stevens (2018) argumenterer også for å ignorere ikke-aggressiv eksternalisert atferd så langt det lar seg gjøre, noe som gjør det nytteløst for aktøren å fortsette å provosere.

I sammenheng med disse perspektivene er det mulig å diskutere oppmerksomhet i lys av forsterkningsteorien. Oppmerksomheten som aktøren oppnår ved å provosere, kan oppleves som en positiv forsterkning (Hester et al., 2009). Ogden (2022, s. 136) fremhever at aktøren ofte stiller seg likegyldig til om oppmerksomheten som oppnås er kritisk eller oppmuntrende. Ved å ignorere atferden, tilfører man situasjonen en negativ straff ved å fjerne ønsket stimulus (Clark, 2018). Gitt dette perspektivet, understreker Hester et al. (2009) at læreren raskt bør anerkjenne eleven med positiv oppmerksomhet eller ros straks atferden avtar. På dette viset tilfører man situasjonen en positiv forsterkning, noe som kan øke sannsynligheten for at det prososiale atferdsmønsteret vedvarer (Clark, 2018). En annen utfordring er imidlertid at atferden fortsatt kan oppnå oppmerksomhet hos medelevene. Det kan derfor nødvendig å investere tid i å lære elever alternative måter å reagere på eksternalisert atferd som oppstår hos en medelev (Ogden, 2022, s. 136).

Berøring

Informantene erfarte taktil berøring som et effektivt tiltak for å håndtere eksternalisert atferd som de betegnet som uro. Dette inkluderte unødig vandring og skravling i timene, og defineres i atferdspyramiden (Ogden, 2022) som undervisnings- og læringshemmende. Atferden skaper uro (Nash et al., 2015) og kan forstyrre læringsutbyttet i det øyeblikket

atferden oppstår, men er såpass lite omfattende at atferden raskt avtar dersom læreren benytter seg av adekvate tiltak.

Berøring fremstilles av Ertner (2014, s. 27) som nonverbal, stille kommunikasjon som kan være med på å forene sinnsstemningen mellom to individer. Lærerne uttrykte at de fleste elevene umiddelbart roet seg når lærerne benyttet seg av berøring som en subtil, nonverbal korreksjon. En fordel med tiltaket var at informantene slapp å avbryte undervisningen for å korrigere. Med henblikk på disse betraktningene virker det rimelig å anta at lærerens rolige tilstand gjennom berøring kan bidra til å dempe hyperaktiviteten som barnet erfarer.

1:1 oppfølging

De ekstra ressursene som ble tildelt lærerne, ble brukt på 1:1 oppfølging av elever med atferdsvansker. Ved å gi en voksen det overordnede ansvaret for å regulere en elev, var skolen ofte såpass tett på eleven at de kunne forhindre eskalering av eksternalisert atferd ved å avlede eller fjerne aktøren fra situasjonen. Det er mulig å forestille seg at avledende strategier kan innebære bistand i konflikthåndtering, bruke beroligende teknikker eller endre fokuset til barnet. Haugen (2019, s. 97-98) fremsetter tiltaket som effektivt for å deeskalere atferd, og påpeker at eliminering fra klasserommet også er rimelig når atferden blir såpass uforsvarlig at den innvirker på resten av klassen. Videre presiseres imidlertid viktigheten av å være varsom med å ekskludere eleven fra fellesskapet i lengre perioder.

Funn i Stevens (2018) indikerer at en tett oppfølging kan utvikle en sterk, positiv relasjon mellom barnet og den voksne. På den andre siden kan den voksne bidra til å opprettholde forutsigbarhet og struktur i barnets hverdag, noe som tidligere har blitt drøftet som beskyttelsesfaktorer mot eksternalisert atferd hos barn med atferdsvansker (Bru et al., 2020; Haugen, 2019).

I lys av tidligere forskning og informantenes perspektiver, kan man betrakte 1:1 oppfølging som et kraftig verktøy for barn med atferdsvansker, da dette legger til rette for å skreddersy individuelle tiltak basert på barnets unike behov og utfordringer, med en kontinuerlig tett oppfølging. Videre oppmuntrer imidlertid Stevens (2018) til diskusjon om hvordan pedagogen med dette ansvaret bør ivaretas og følges opp da arbeidsoppgaven kan oppfattes som svært krevende over tid.

Håndtering av aggressiv atferd

Lærerne skildrer situasjoner hvor atferd har eskalert såpass at de har måtte gripe inn fysisk for å forhindre fysisk skade på seg selv, andre elever eller eiendom. Disse alvorlige utageringene var hovedsakelig forbeholdt elever med særskilte eksternaliserte atferdsvansker som kan forklares gjennom diagnoser. Atferden kan betraktes som alvorlige atferdsproblemer, som er det øverste nivået i atferdspyramiden. Mange av handlingene som omtales på dette nivået kan ansees som kriminelle og kan skape fysisk skade på andre individer eller materiell (Ogden, 2022, s. 13).

Til tross for at opplæringsloven ikke definerer klare regler som gir lærere rett på å bruke fysisk tvang (Bru et al., 2020; Utdanningsforbundet, 2023) gjelder fortsatt straffelovens §§ 17-18 om henholdsvis nødrett og nødverge, og danner grunnlaget for å utføre handlinger som ellers ville vært straffbare dersom handlingen utføres for å avverge vesentlig skade på liv, helse eller eiendom, og omfanget av handlingen står i forsvarlig tråd med alvorlighetsgraden av lovbruddet som utføres (Straffeloven, 2005). Disse bestemmelsene er viktige for å sikre at fysisk inngripen bare skjer når det er absolutt nødvendig for å avverge en reell og alvorlig fare. Det er imidlertid verdt å bemerke at selv om lovverket gir en viss rettferdiggjøring for bruk av fysisk inngripen, er det fortsatt behov for skjønnsmessige vurderinger fra lærernes side. Dette inkluderer å blant annet veie opp behovet for inngrep mot prinsippet om å unngå unødig bruk av makt.

Samlet sett virker informantene å være samstemte om når det er nødvendig å gripe inn fysisk. Som Opplæringslova §§ 9-A-3 (1998) presiserer, har den norske skolen nulltoleranse for fysiske krenkelser mot elever og skolens ansatte. For å innfri dette prinsippet kan man argumentere for nødvendigheten av at lærere griper inn fysisk i tilfeller hvor andre mindre inngripende tiltak ikke er tilstrekkelig for å avverge situasjonen. En verdifull egenskap i møte med aggressiv atferd var at informantene evnet å holde seg rolige til tross for situasjonen de sto foran. Drugli (2020) og Ogden (2022) presiserer at atferd av denne alvorlighetsgraden ofte krever en mer omfattende og tverrfaglig prosess av tiltak på tvers av instanser som igjennom et gjensidig samspill skal forsøke å rette opp i atferdsvanskene. Fysisk inngripen som håndtering av eksternalisert atferd i skolehverdagen motiverer til å drøftes som et tiltak som på kort sikt kan stoppe en utagering, men ikke nødvendigvis fremmer prososial atferd hos elevene på lengre sikt.

6.4 Konklusjon og implikasjoner

Denne studien har undersøkt hvordan lærere empirisk forebygger og håndterer eksternalisert atferd i skolehverdagen. Studien indikerer en helhetlig forståelse blant lærerne av eksternalisert atferd, med nyanser som gjenspeiles i omfanget av atferden. Lærerne har et overordnet fokus på forebyggende strategier, men opplever at de evner å håndtere alt fra uro til alvorlige utageringer når det oppstår. Lærerne har både kollektive og individuelle tilnærminger de erfarer som effektive, avhengig av atferdens alvorlighetsgrad.

Et tett samarbeid på tvers av instanser og faggrupper i skolen, samt lærernes evne til å etablere og opprettholde gode relasjoner med elevene og hjemmet, fremstår som avgjørende faktorer for suksess. Lærerne streber etter å opptre autoritativt, og møter elevene med et balansert forhold mellom varme, respekt og forventninger. Samtidig vektlegges sosial kompetanseutvikling for elevene. Lærerne fokuserer på å rose og belønne prososial atferd og overse negativ atferd. Lærerne er imidlertid ikke fremmed for å korrigere negativ atferd når det behøves. Taktil berøring benyttes hyppig for å dempe uro, og 1:1 oppfølging implementeres for barn med atferdsvansker. I alvorlige utageringer kan informantene måtte benytte fysisk tvang for å deeskalere atferden.

Studien antyder at det er avgjørende for lærere å inneha kunnskap om reduserende strategier for eksternalisert atferd. Videre understrekes betydningen av både kollektive og individuelle tilnærmeringer for å håndtere atferden, noe som indikerer behovet for fleksible tilnærmeringer som lar lærerne tilpasse strategiene sine til de unike behovene til hver elev. Skolen bør vektlegge strukturer som fremmer samarbeid mellom lærere, ledelsen og spesialister, samtidig som lærere bør arbeide med å danne gode relasjoner med elevene og hjemmet for å redusere eksternalisert atferd i skolehverdagen. Funnene i studien kan bidra til fremtidig praksis og utvikling av tiltak for lærere i møte med eksternalisert atferd.

Selv om studien gir verdifull innsikt i hvordan lærere håndterer eksternalisert atferd er det viktig å erkjenne begrensningene som kan påvirke gyldigheten og generaliserbarheten av resultatene. Begrensende faktorer som utvalg og subjektivitet bør betraktes. Til tross for begrensningene åpner studien opp for interessante muligheter for videre forskning, som for eksempel hvordan elever opplever og responderer på lærernes strategier i forebyggingen og håndteringen av eksternalisert atferd. Det kan også være interessant å nærmere undersøke fysisk maktbruk som tiltak mot aggressiv eksternalisert atferd i skolen.

Referanseliste

- Aasen, P., Nordtug B., Ertesvåg, K. S. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Adhmad, S., Sultana, N., & Jamil, S. (2020). Behaviorism vs Constructivism: A Paradigm Shift from Traditional to Alternative Assessment Techniques. *Journal of Applied Linguistics and Language Resesarch*, (7)2, 19-33.
- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114-127. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/0888406417700962>
- Balart, I., Sadurní Brugué, M., & Pérez-Burriel, M. (2021). Behavioural regulation difficulties at primary and secondary school: risk and protection factors. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(3), 264–279. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1943176>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bolat, Ö. (2023). Developing a scale to measure teacher reward and praise behaviors for classroom management. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 10, 285-299. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1339265>
- Befring, E., Næss, K-A. B. & Tangen, R. (2020). *Spesialpedagogikk*. (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bru, E., Idsøe, C. E & Øverland, K. (2020). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2021). “Stop Doing That!”: Effects of Teacher Reprimands on Student Disruptive Behavior and Engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 163-173. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/1098300720935101>
- Carreño, M. C., & and Drzal. V. E. (2011), Teacher–Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and Between-Child Analysis. *Child Development*, 82, 601-616. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x>
- Collins, B. A., O'Connor, E.E & Lauren Supplee & Daniel S. Shaw (2017). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher–child relationships, *The Journal of Educational Research*, 110(1), 72-84. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1080/00220671.2015.1039113>
- Chomsky, N. (2011). Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language? *Language Learning and Development*, 7(4), 263-278. <https://doi.org/10.1080/15475441.2011.584041>
- Clark, K. R. (2018). Learning Theories: Behaviorism. *Radiologic Technology*, 90(2). 172-175. <http://www.radiologictechnology.org.mime.uit.no/content/90/2/172.long>
- Crews, S. D., Bender, H., Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., & Vanderwood, M. (2007). Risk and Protective Factors of Emotional and/or Behavioral Disorders in Children and Adolescents: A Mega-Analytic Synthesis. *Behavioral Disorders*, 32(2), 64-77. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/019874290703200201>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. utg.). Pearson Education Limited.
- Drugli, M. B. (2020). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., Clifford, G., & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study.

- Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 279–291.
<https://doi.org/10.1080/00313830802025082>
- Ersan, C. (2020). Physical aggression, relational aggression, and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation, *The Journal of General Psychology*, 147(1), 18-42. <https://doi/full/10.1080/00221309.2019.1609897>
- Eikeseth, S. & Svartdal, F. (2010). *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*. (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ertner, D. L. (2014). *Berøring – i omsorg og lindring*. Fagbokforlaget.
- Garwood, J.D., & Vernon-Feagans, L. (2016). Classroom Management Affects Literacy Development of Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional children*, 83(2), 123-142. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/0014402916651846>
- Gilliom, M., & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology*, 16(02).
<https://doi.org/10.1017/s0954579404044530>
- Gordan, M. (2014). A Review of B. F. Skinner’s “Reinforcement Theory of Motivation”. *International Journal of Research in Education Methodology*, (5)3. 680-688.
https://www.researchgate.net/publication/306091479_A_Review_of_B_F_Skinner's_'Reinforcement_Theory_of_Motivation
- Greenspan, S. (2017). Borderline intellectual functioning: an update. *Current Opinion in Psychiatry* 30(2), 113-122. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1097/YCO.0000000000000317>
- Gunaretnam, V. (2021). A Study on Increasing Positive Behaviors Using Positive Reinforcement Techniques. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(7), 198-219. DOI: 10.47772/IJRISS.2021.5706
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hester, P. P., Hendrickson, J. M., & Gable, R. A. (2009). Forty years later — The value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior disorders. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 513-535. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0067>
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8).
<https://doi.org/10.17161/foec.v42i8.6906>
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T. et al. The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry* 19, 354 (2019).
<https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Lekli, L., & Kaloti, E. (2015). Building Parent-Teacher Partnerships as an Effective Means of Fostering Pupils’ Success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies* 4(1) 100-104. DOI: 10.5901/ajis.2015.v4n1s1p101
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!/: Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lock, R. H., & Babkie, A. M. (2006). Be proactive in managing classroom behavior. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 184-187. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/10534512060410031001>
- Maxwell, A. J. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (3. utg.). Sage.

- McConnell, J. V. (1990). Negative Reinforcement and Positive Punishment. *Teaching of Psychology*, 17(4), 247-249.
- Minke, K. M., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Ryoo, J. H., & Koziol, N. A. (2014). Congruence in parent-teacher relationships: The role of shared perceptions. *The Elementary School Journal*, 114(4), 527-546. <https://www-journals-uchicago-edu.mime.uit.no/doi/full/10.1086/675637>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moore, J. (2011) Behaviorism. *The Psychological Record*, 61, 449–463 (2011). <https://doi-org.mime.uit.no/10.1007/BF03395771>
- Nash, P., Schlösser, A., & Scarr, T. (2016). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 167-180, <https://doi-org.mime.uit.no/10.1080/13632752.2015.1054670>
- Nordahl, T., Kostøl, A, K. & Mausehagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. (Hedmark Rapport / Reports 03). Høgskolen i Hedmark. <http://hdl.handle.net/11250/133860>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <https://doi-org.mime.uit.no/10.3102/0002831210365008>
- O'Dell, S.M., & Louludis, L. (2017). *Managing Disruptive Behavior*. Oxford University Press.
- O'Dell, S. M., Marx, J. M., & Parikh, M. (2018). Externalizing Disorders. I S. Forman & J. Shahidullah (Red.), *Handbook of Pediatric Behavioral Healthcare*. Springer. https://doi-org.mime.uit.no/10.1007/978-3-030-00791-1_11
- Obispo, R.T., Magulod Jr, G.C., & Tindowen, D.J.C. (2021). Teachers' Classroom Management Styles and Student-Teacher Connectedness and Anxiety. *International Journal of Learning, Teaching, and Educational Research*, 20 (5), 121-141. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.5.7>
- Ogden, T. (2015). *Elever med problematferd*. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/304141407_Elever_med_problematferd
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Orsati, F. T., & Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 507–525. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689016>
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi, og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Rafi, A., Ansar, A. & Sami, M.A. (2020). The Implication of Positive Reinforcement Strategy in dealing with Disruptive Behaviour in the Classroom: A Scoping Review. *Journal of Rawalpindi Medical College (JRMC)*24(2), 173-179. <https://doi.org/10.37939/jrmc.v24i2.1190>
- Reeve, J. (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and*

- Contemporary Issues* Routledge. <https://doi.org/9780203874783>
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2018). *Snu-metoden mot kollektive atferdsvansker*. Fagbokforlaget.
- Rønhovde, I. R. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2018). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sanches-Ferreira, M. (2021). A Systematic Review of Behavioral Interventions for Elementary School Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties: Contributions from Single-Case Research Studies. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 241–259. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.241>
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, 5(2), 175–186. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(17\)30167-0](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(17)30167-0)
- Schieltz, K.M., Wacker, D.P., & Suess, A.N. (2019). Evaluating the Effects of Positive Reinforcement, Instructional Strategies, and Negative Reinforcement on Problem Behavior and Academic Performance: An Experimental Analysis. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32, 339–363 (2020). <https://doi-org.mime.uit.no/10.1007/s10882-019-09696-y>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children’s Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi-org.mime.uit.no/10.3102/0034654318825437>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children*, 31(1), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms*. Appleton-Century.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Levekårsundersøkelsen 202*). Hentet fra https://www.ssb.no/publikasjoner/pdf/notat_202354.pdf
- Stenberg, O. (2006). *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problematferd i skolen*. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/265027>
- Stevens, M. (2018). School-based support for children with conduct disorders; a qualitative longitudinal study of high-need families. *British Educational Research Journal*, 44(5), 781–801. <https://doi.org/10.1002/berj.3467>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff (straffeloven). Første del. Almennelige bestemmelser*. Kapittel 3. Grunnvilkår for straffansvar. § 17. Nødrett - § 18. Nødverge.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. (2. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Tetzner, S. (2019). *Utviklingspsykologi*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Walker, K. (2009). ADHD - To Medicate or Not? *Research Brief*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537915.pdf>
- World Health Organization. (2019). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1487528823>
- Zoromski, A., Evans, S. W., Owens, J. S., Holdaway, A., & Royo Romero, A. S. (2021).

Middle School Teachers' Perceptions and Use of Classroom Management Strategies and Associations With Student Behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(4), 199-212. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/1063426620957624>

Øien, L., & Lillevik, G. O. (2020). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen. En håndbok om forebygging, håndtering og oppfølging*. Pedlex.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguiden skal brukes til mitt mastergradsprosjekt «*Hvordan arbeider lærere og skolen empirisk med å håndtere og forebygge utagerende problematferd i skolehverdagen?*». Intervjuguiden skal benyttes til å innhente informasjon om hvilke tiltak og strategier skolen benytter seg av for å **håndtere og forebygge utagering i skolehverdagen og fremme skolens psykososiale miljø.**

Oppstart og formell informasjon

- Løs prat, vi presenterer oss for hverandre
- Informasjon om temaet for samtalen, repeterer beskrivelsen av prosjektet og formålet
- Estimert tid for intervjuet: 60 minutter
- Samtale rundt taushetsplikt, anonymitet, og samtykke
- Informasjon om bruken av lydopptak
- Innhente det signerte samtykkeskjema
- Påminnelse om retten til å trekke seg fra prosjektet når som helst

| <u>Tema</u> | <u>Spørsmål</u> |
|----------------------------|--|
| Innledende spørsmål | <ol style="list-style-type: none">1. Beskriv din rolle og ditt ansvar i skolen2. Når var du ferdigutdannet, og hvor lenge har du jobbet som lærer?3. Har du annen spisskompetanse eller kurs som er relevant for ditt arbeid med barn med utagerende atferd? |

| | |
|---|---|
| | <p>4. Har du arbeidet mest med diagnostisert eller ikke diagnostisert atferdsvansker?</p> |
| <p>Utagerende atferd på systemnivå</p> | <p>5. Hva legger du i begrepet utagerende problematferd? <i>Kan du gi konkrete eksempler?</i></p> <p>6. Har du mange elever med utagerende problematferd i din klasse, og hvor ofte har du truffet elever med utagerende atferd i din jobb som lærer?</p> <p>7. Er det en kollektiv forståelse blant lærerne på hva utagerende problematferd er?</p> <p>8. Hvordan arbeider skolen aktivt for å forebygge utagerende atferd? <i>Finnes det en handlingsplan, og hvem bearbeider den?</i></p> <p>9. Hvordan og hvor ofte evalueres effektiviteten av disse tiltakene?</p> <p>10. Hvordan samarbeider skolens ledelse, spesialpedagoger, læreren selv og klasseromsassistentene rundt utagerende atferd?</p> <p>11. Har lærerne felles regler og forventninger til atferd hos elevene, og på hvilken måte har elevene blitt introdusert for disse forventningene? Reagerer lærerne likt på brudd om forventninger til atferd?</p> <p>12. På hvilken måte påminnes elevene om forventningene til atferd?</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>13. Hvordan samarbeider skolen med instanser som BUP og PPT for elever med utagerende atferd?</p> |
| <p>Utagerende atferd på individnivå</p> | <p>14. Hvordan oppdager du utagerende atferd blant elevene?</p> <p>15. Hvilke elementer vurderer du når du skal avgjøre alvorlighetsgraden av den utagerende atferden som oppstår?</p> <p>16. Hva er din styrke og største utfordring i møte med utagerende atferd?</p> <p>17. Hvordan møter du elever som utøver utagerende atferd som i større grad forstyrrer læringsmiljøet i klasserommet? Hvordan møter du elever som utøver utagerende atferd som fysisk aggresjon eller vold mot andre elever, personal, eller materiell? <i>Kan du gi eksempler?</i></p> <p>18. Hvordan preger slike hendelser deg, aktøren selv, og resten av klassen?</p> <p>19. Hvilken rolle spiller det relasjonelle perspektivet inn på håndtering av utagerende atferd?</p> <p>20. Føler du at du noen gang har prøvd alt, uten at den utagerende atferden opphører? <i>Hva gjør du da?</i></p> <p>21. Hvilken tilrettelegging tilbyr skolen for å forebygge utagering hos elever med utagerende atferdsvansker?</p> <p>22. Hvordan involveres eleven selv i tilretteleggingen? <i>Hvordan involveres resten av klassen?</i></p> |

| | |
|----------------------------|--|
| Foreldreinvolvering | <p>23. Hvordan involveres foreldrene til barn med utagerende atferdsvansker?</p> <p>24. Gir skolen tilbakemelding til foreldre når utagerende atferd oppstår? <i>Hvordan følges dette opp?</i></p> <p>25. Hvilken betydning har hjem-skole samarbeidet for elevens skoledag?</p> |
| Psykososialt miljø | <p>26. Hvordan definerer du et godt psykososialt læringsmiljø?</p> <p>27. Hvordan arbeider skolen som enhet for å fremme det psykososiale miljøet blant elevene?</p> <p>28. Hvilke tiltak for et bedre psykososialt miljø iverksettes? <i>Har du konkrete eksempler?</i></p> <p>29. Har du egne tilnærminger eller initiativer for å forbedre det psykososiale miljøet i klassen?</p> <p>30. Hvordan innvirker utagerende atferd blant elevene på klassens psykososiale miljø?</p> |
| Avslutning | <p>31. Har du noe du vil tilføye rundt forebygging eller håndtering av utagerende atferd? <i>Eller har du noe generelt knyttet til temaet som du føler du ønsker å utdype?</i></p> |

Vedlegg 2 – Godkjenning fra Sikt

[Meldeskjema](#) / [Utagerende atferdsproblematikk i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

14.09.2023

Referansenummer

269952

Vurderingstype

Standard

Dato

14.09.2023

Tittel

Utagerende atferdsproblematikk i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Roald Øien

Student

Henrik Helin

Prosjektperiode

21.08.2023 - 14.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 14.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverngelverket.

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

• At du behandler opplysningene om dine forskningsdeltagere basert på deres samtykke

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Utagerende atferdsproblematikk i skolehverdagen?

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere i skolen subjektivt og empirisk arbeider med å forebygge og håndtere utagerende problematferd i skolehverdagen. Forskningsprosjektet fremstilles som en masteroppgave på studieløpet spesialpedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi prosjektet ønsker å rekruttere lærere i skolen som aktivt arbeider med barn med utagerende atferdsproblematikk. Prosjektet ønsker å intervju deg som i større grad har vært involvert i arbeidet med elever med utagerende problematferd som primær- eller sekundærvanske.

Om du føler du oppfyller kriteriet over, er du en strålende kandidat for mitt mastergradsprosjekt og jeg vil gjerne høre fra deg!

Ansvarlige for prosjektet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet vil samle inn data ved hjelp av kvalitative intervjuer. Det har blitt utarbeidet en intervjuguide som har som formål å kunne belyse masteroppgavens tema fra ulike synsvinkler. Det er ønskelig å benytte lydopptak i intervjuet. Omfanget av intervjuet varierer

ut ifra hvor mye erfaring og empiri informanten selv sitter med og ønsker å fortelle om. Intervjuene er semi-strukturelle, som betyr at selv om vi primært sett skal følge guiden, vil den kunne tilpasses noe underveis ut ifra informantens forutsetninger, ønsker, og behov. Dette skal være med på å sikre at jeg klarer å hente inn informasjon som er relevant rundt problemstillingen. Ut ifra hvor mye informasjon hver enkelt informant gir, er målet å innhente informasjon fra 3-5 informanter.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Dine personvernsopplysninger registreres hovedsakelig kun ved samtykkesignatur (navn). Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene dine. Videre vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Masteroppgavens skal skrives i en stil som ikke gjør det mulig å gjenkjenne deg i publikasjon.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til masteroppgaven min, og personopplysninger behandles med grunnlag i deltageres samtykke. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Norges Arktiske Universitet, har personvernstjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernsregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,

- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Forskningsprosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2024. Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Henrik Helin (hhe084@uit.no)
- Veileder/prosjektansvarlig: Maria Dardanou (maria.dardanou@uit.no)
- Personvernombudet: Annikken Steinbakk (personvernombud@uit.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Henrik Helin (masterstudent)

Maria Dardanou (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Utagerende problematferd i skolehverdagen og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitative forskningsintervjuer

- at mine personopplysninger oppbevares av prosjektets ansvarlige, og slettes etter prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Vedlegg 4 – rekrutteringsmail

Vil [skolenavn] delta i forskningsprosjektet

«Utagerende problematferd i skolehverdagen»?

Dette er et spørsmål om [skolenavn] ønsker å bidra med deltakere til mitt forskningsprosjekt. Forskningsprosjektet fremstilles som en mastergradsoppgave på studieløpet spesialpedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet.

Prosjektets formål er å undersøke **hvordan lærere i skolen empirisk arbeider med å håndtere og forebygge utagerende problematferd**. Problematferden kan enten være en primærvanske eller som sekundærvanske.

Informasjonsinnsamlingen vil foregå ved hjelp av kvalitative intervjuer, og ønsker prosjektet ønsker å rekruttere totalt 4-6 lærere fra 1.- 7. trinn som i en lengre periode (over 12 mnd.) har vært involvert i arbeidet med elever med utagerende atferdsproblematikk.

Prosjektet har blitt godkjent av Sikt (personvernstjenester for forskning). Personopplysninger og anonymisering vil bli ivaretatt. Det er ønskelig å gjennomføre intervjuene **før** utgangen av 2023, eller **senest** rundt oppstart av semesteret 2024.

Prosjektet vil samle inn data ved hjelp av kvalitative intervjuer. Det har blitt utarbeidet en intervjuguide som har som formål å kunne belyse masteroppgavens tema fra ulike synsvinkler. Omfanget av intervjuet varierer ut ifra hvor mye erfaring og empiri informanten selv sitter med og ønsker å fortelle om. Det er estimert at intervjuet vil ta cirka 60 minutter per informant.

Jeg håper å høre fra dere innen en uke!

Dersom skolen har ytterlige spørsmål knyttet til prosjektet kan du ta kontakt på mail (hhe084@uit.no) eller tlf +47 486 01 217.

Vennlig hilsen,

Henrik Helin

